VIE PÉDAGOGIQUE

DOSSIER
Profession : Prof

www.mer gique.gouv.qc.ca

Québec

2007-02645/

Entrevue avec M. Georges Leroux
Propos recueillis par Arthur Marsolais
Dans une entrevue accordée à *Vie pédagogique*, M. Georges Leroux, récipiendaire du Prix d'excellence en enseignement 2005, confie à notre collègue Arthur Marsolais ses observations en ce qui a trait à l'évolution de la réalité scolaire au Québec.

En complément, la conférence qu'il a prononcée au colloque « 40 ans après le rapport Parent » est disponible sur le site Internet de la revue.

par Johanne Poudrier et Jennifer Gohier
Il existe des expériences positives d'intégration des élèves d'adaptation scolaire. Cet article en témoigne, autour d'un projet où les technologies de l'information et des communications ont joué un rôle essentiel.

par Andrée Marcotte et Madeleine Lavoie
Deux conseillères pédagogiques nous relatent ici un épisode emballant de leur vie professionnelle dans le contexte du changement de pratiques.

9 Être enseignant en 2005, c'est gérer la complexité dans un monde imprévisible. Dans ce nouveau contexte, le professeur devient un médiateur, un passeur culturel, dans une relation pédagogique où la transmission devient une transaction. L'ensemble des textes qui constitue ce dossier s'inscrit dans la fluidité du regard réflexif qui permet à l'éducateur d'agir sur sa réalité avec une meilleure conscience des paramètres de la situation nouvelle de l'identité enseignante actuelle.

Table ronde d'enseignants
par Louise Sarrasin

par Marc-Yves Volcy

Témoignage de Guillaume Laporte

par Robert Céré

Témoignage de Nicole Desrosiers

par Robert Céré

par Denis Massé

par Colette Gervais

par Jean-Pierre Proulx

par Christiane Gohier

par Lise-Anne St. Vincent

WWW.
viepedagogique.gouv.qc.ca

Dossier Internet

par Georges Leroux

Nous vous proposons le texte intégral de la conférence prononcée par Georges Leroux lors du colloque « *40 ans après le rapport Parent* ».

Cette conférence et l'entrevue proposée dans la version imprimée du présent numéro (137) de la revue permettent de faire connaissance avec la pensée d'un grand philosophe qui nous parle de la pédagogie.

Hors dossier

Un série d'articles qui témoignent du dynamisme des milieux où, lors de nos visites régionales, des enseignants et des enseignantes nous ont présenté des projets novateurs.

par Paul Francœur

Un projet rassembleur à l'école primaire Saint-David, à Victoriaville. Des élèves de sixième année illustrent le dicton : *Un esprit sain dans un corps sain.*

par Paul Francœur

À l'école secondaire Le tandem boisé, à Victoriaville, une expérience peu commune d'entreprise cinématographique auprès d'élèves à risque de décrochage.

par Paul Francœur

La chevalerie médiévale devient le moyen de faire vivre à des élèves de l'école secondaire de la Montée un projet éducatif emballant, à la hauteur de l'imaginaire de ces jeunes.

par Paul Francœur

Des élèves du premier cycle du primaire deviennent des jurés et décernent des prix dans le cadre d'un festival des arts et des lettres à Saint-Isidore-de-Clifton.

par Suzanne Beaumont

Depuis 1993, des encadrements légaux ont modifié la configuration des écoles franco-manitobaines. Cet article dresse un portrait très intéressant de cette réalité.

par Suzie Bouchard

À l'école Dollard-des-Ormeaux, de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, un ambassadeur de paix a été le moteur d'un projet qui s'inscrit dans le domaine général de formation Vivre ensemble et citoyenneté.

par Paul Francœur

Ce palmarès a permis d'exprimer une reconnaissance publique à quatorze enseignants qui ont mis en avant des innovations pédagogiques dans le champ de la formation professionnelle.

par Clément Laberge et Louise Sarrasin

Un article à deux voix, d'une facture différente qui permet d'illustrer les rapports dynamiques que la culture de réseaux développe. En effet, lors d'une rencontre en mai 2005, les animateurs du RÉCIT ont partagé leur passion autour de projets pédagogiques où les technologies ont joué un rôle clé dans l'apprentissage. Cet article nous en fait un compte rendu primesautier.

Une banque de ressources déposée dans notre site Internet à la rubrique *Vous informer*.

CRÈCHES D'ICI ET D'AILLEURS « LES 3 AMÉRIQUES » : www.bibliothequesdequebec.qc.ca
MUSÉE DES ABÉNAKIS : www.museedesabenakis.ca
LIRE, TOUTE UNE AVENTURE… QUAND LE MUSÉE VA À L'ÉCOLE : www.fse.uqam.ca/expo.htm
REVUE QUÉBEC SCIENCE : www.cybersciences.com/Cyber/4.0/4_0.asp
LE RÉSEAU IN-TERRE-ACTIF : UN TRÉSOR DE RESSOURCES POUR LES INTERVENANTS SCOLAIRES : www.in-terre-actif.com
LE CLUB 2/3 OFFRE AUX ÉCOLES SECONDAIRES CONTRASTES? : http://www.2tiers.org/contrastes.asp
DES RESSOURCES DE QUALITÉ POUR L'ENSEIGNEMENT RELIGIEUX : http://www.enbiro.ch/presentation.html
LES MUSÉES DE LA MONTÉRÉGIE LANCENT LEUR SITE INTERNET : www.museesmonteregie.com

Numéro 137
Novembre • décembre 2005
Revue québécoise de développement pédagogique publiée par le Secteur de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire, en collaboration avec la Direction des communications et la Direction des ressources matérielles.

Secteur de l'éducation préscolaire et
de l'enseignement primaire et secondaire
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
600, rue Fullum, 10e étage
Montréal H2K 4L1
Tél. : (514) 873-8095
Téléc. : (514) 864-2294
Courrier électronique :
vie.pedagogique@mels.gouv.qc.ca

Vie pédagogique

Sous-ministre adjoint
Pierre Bergevin

Direction
Camille Marchand

Comité de rédaction
Ghislaine Bolduc
Hélène Bombardier
Yvon Côté
Réjeanne Côté
Christine Couture
Thérèse Des Lierres
Nicole Gagnon
Laurence Houllier
Camille Marchand
Arthur Marsolais
Nathalie Michaud
Marie-France Noël
Marthe Van Neste
Marc-Yves Volcy

Secrétariat
Josée St-Amour

Coordination à la production
Michel Martel

Distribution
France Pleau

Révision linguistique
Suzanne Vinet

Photocomposition typographique et photogravure
Composition Orléans

Impression
Transcontinental Québec

Photo de la page couverture
Denis Garon

Publicité
Donald Bélanger
Tél. : (450) 974-3285
Téléc. : (450) 974-7931

Dépôt légal, Bibliothèque nationale du Québec
ISSN 0707-2511

Les textes publiés dans *Vie pédagogique* sont indexés dans le Répertoire canadien sur l'éducation et dans *Repère*.

Les opinions émises dans les articles de cette revue n'engagent que les auteurs et non le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Toute reproduction est interdite. Cependant, les étudiants et le personnel d'un établissement d'enseignement situé au Québec peuvent, à des fins personnelles ou d'enseignement, reproduire la totalité ou une partie des articles figurant dans la revue *Vie pédagogique*, à condition d'en citer la source, lorsqu'applicable. Toute autre reproduction, notamment à des fins commerciales, nécessite l'autorisation du titulaire de droit.

Au Québec, on peut recevoir **gratuitement** *Vie pédagogique* en écrivant à :

Vie pédagogique
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
3220, rue Watt, bureau 101
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
ou en consultant le site www.viepedagogique.gouv.qc.ca

98-0808

Les miracles du quotidien

Pendant les 180 journées d'une année scolaire, deux cinéastes ont capté la vie dans des écoles secondaires de l'île de Montréal. Ils ont réussi à cerner l'environnement diversifié des jeunes et des enseignants qui se côtoient quotidiennement.

Histoire d'être humain, de Denys Desjardins, campe la vie dans une polyvalente à St-Henri et *538 x la vie*, de Céline Baril, présente le quotidien d'une école secondaire du centre-sud de Montréal. D'entrée de jeu, les images sont explicites et laissent transparaître rapidement l'indigence à travers les attitudes et les dialogues qui illustrent le peu d'engagement et d'implication des jeunes dans la classe. Très rapidement, le spectateur ressent une profonde compassion envers ces enseignants qui se battent – le mot n'est pas trop fort – pour convaincre les jeunes de l'importance de décrocher un diplôme d'études secondaires.

Le spectateur est invité à observer cette réalité parfois abrupte qui se déploie devant lui. Les caméras se sont fait discrètes en révélant la nature des liens qu'entretiennent les acteurs de ces milieux parfois victimes de préjugés tenaces.

Ces documents visuels, d'une grande valeur sociologique, agissent comme des révélateurs de notre méconnaissance de ces mondes parallèles, de l'ampleur des préjugés et de nos appréhensions devant la divergence.

La caméra déambule dans les couloirs, épiant les classes, croquant sur le vif les événements d'une vie si durement quotidienne dans ces milieux éducatifs qui prennent tous les moyens pour ouvrir ces adolescents et adolescentes à l'univers de la connaissance.

Mais pour les jeunes des écoles visitées, ce monde est souvent le symbole d'une aliénation proche de l'atavisme. À l'école, où il est question d'un langage qui leur est inconnu, ils vivent l'expérience de l'étrangeté des repères.

Les enseignants qui travaillent dans ces milieux sont des traducteurs de codes. Ils permettent à leurs élèves de découvrir cet espace auquel ils ne pensent pas avoir accès.

L'enseignement dépasse ici la transmission d'informations et de savoir-faire; elle est aussi cette transaction qui permet d'atteindre une motivation profonde qui révèle « le plaisir d'apprendre ».

Il faut parfois que les enseignants soient mus par un idéal, cela se voit dans leur regard… Ils ont le goût de communiquer ce qui les anime, entre autres, l'importance du dépassement.

Ces films proposent des images fortes : la remise des diplômes au mois de juin à l'école Pierre Dupuy en est une. Quel pied de nez au destin tout tracé de ces jeunes! En effet, ceux-ci font mentir les statistiques en touchant le premier échelon de cette trajectoire qui leur permettra de se bâtir un avenir.

Le rythme progressif de cette caméra, témoin de leur lente ascension, alimente l'impression bien prégnante de la victoire sur les déterminismes sociaux… Le spectateur ressent, sans équivoque, cette émotion tangible qui a des relents de fierté. Il est pénétré par les regards remplis de ce nouvel amour-propre acquis par la persévérance… pendant 11 années… Belle vanité que celle qui prend la forme du refus de perpétuer l'apathie devant sa condition!

Les jeunes qui ont parcouru ce chemin l'ont fait grâce à des enseignants qui ont été autant de tuteurs qui ont mis toute leur confiance en eux.

Une autre scène de ces films méritant d'être soulignée donne la parole à une enseignante à statut précaire. Son témoignage offre un éclairage particulier à l'ensemble du film et confère une grave intensité à la plupart des interactions dans ces écoles. En effet, nous comprenons à quel point, dans ces établissements, tout se doit d'être significatif, car l'espace éducatif y est parfois dépouillé de ses finalités premières et les élèves ne voient pas à quoi « ça leur sert » de venir à l'école…

Souvent, la quête de sens prend des allures de remises en question qui permettent de retourner aux fonctions essentielles de l'acte d'enseigner.

Ces enseignants, et c'est là leur difficulté, doivent constamment redonner une légitimité à leurs actions car celles-ci ne sont pas reconnues en tant que telles.

Ces deux films ne peuvent que susciter chez les spectateurs l'admiration pour les enseignants et les enseignantes qui œuvrent dans ces milieux en continuant à croire en l'éducabilité des jeunes. Et c'est par leur travail au quotidien et leur profond engagement qu'ils font mentir les préjugés.

Chapeau bas!

Camille Marchand
camille.marchand@mels.gouv.qc.ca

Références

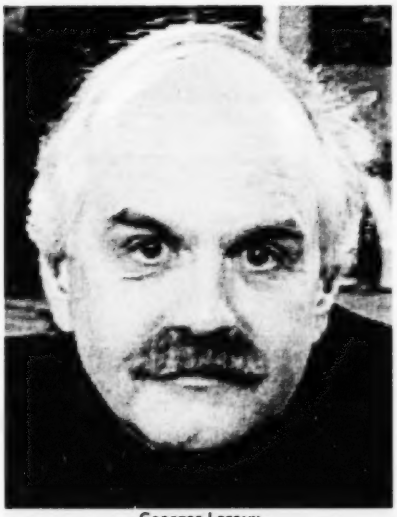
538 x la vie, [Documentaire], réalisatrice : Céline Baril, Montréal, Office national du film, 2005, 1 h 23 min.

Histoire d'être humain, [Documentaire], réalisateur : Denys Desjardins, Montréal, Office national du film, 2005, 1 h 56 min.

Entrevue avec M. Georges Leroux

Propos recueillis par Arthur Mandolais

NDLR : M. Georges Leroux est professeur de philosophie à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). *Vie pédagogique* diffuse sur son site Internet une conférence qu'il a prononcée au colloque « 40 ans après le rapport Parent : réalisations et perspectives » : *Instruire, enseigner, former : le métier d'enseignant aujourd'hui.* L'entrevue qui suit fait écho à ces propos et à d'autres interventions : revue *L'Inconvénient* (août 2004) ; revue *Horizons philosophiques* (cégep Édouard Montpetit, automne 2002) ; collectif *Religion et identités dans l'école québécoise : comment clarifier les enjeux?* (Fides, 2000) ; collectif *Le développement spirituel en éducation* (Ministère de l'Éducation, 2004).



Georges Leroux

Georges Leroux – L'interprétation de la situation actuelle peut varier beaucoup selon la situation des professeurs, selon leur milieu ou selon les objectifs qu'ils formulent pour leur action. J'ai tendance à penser que la crise du savoir est celle qu'ils absorbent le plus facilement, tout en reconnaissant le défi gigantesque que cette crise présente à la génération en exercice. Parler de crise du savoir, en effet, c'est d'abord évoquer un immense phénomène d'explosion des connaissances, dont nous sommes tous les témoins attentifs. Dans tous les domaines, le volume des connaissances nouvelles depuis une décennie dépasse en complexité ce qui avait été acquis auparavant. La production de synthèses est devenue une tâche continue, et non pas un travail périodique comme il y a à peine vingt ans. Des sites Internet, associés à des revues scientifiques tout autant qu'à des fédérations de chercheurs, sont consacrés à mettre à jour les connaissances pour ceux qui les utilisent tout autant que pour ceux qui sont actifs dans la recherche. Le cas de la recherche biomédicale est le plus connu, mais les sciences physiques, l'informatique et les communications ne sont pas en reste. Le résultat est que personne ne maîtrise une discipline entièrement, pas même un quelconque de ses domaines constitutifs. Pour reprendre l'expression du philosophe Stephen Toulmin, dans son livre *Cosmopolis*, la connaissance est désormais la propriété virtuelle d'une communauté de savants en qui tous doivent avoir confiance. Si vous décidiez, par exemple, de vérifier une connaissance, il vous apparaîtra vite difficile de remonter à ceux qui pourraient la garantir, tant ils sont nombreux, mais en même temps vous n'aurez pas le choix de faire confiance à l'autorité virtuelle du savoir.

Parler de crise du savoir, en effet, c'est d'abord évoquer un immense phénomène d'explosion des connaissances, dont nous sommes tous les témoins attentifs.

Que sont les professeurs dans ce monde en explosion? Ce sont des transmetteurs, des passeurs. Or autrefois, il n'y a pas si longtemps, ils travaillaient sur le modèle de la synthèse scientifique : ils se donnaient à eux-mêmes l'objectif de contrôler un domaine de connaissance. Aujourd'hui, cela est devenu impossible, du seul fait de la difficulté de dépasser un certain nombre de généralités. La crise du savoir est d'abord une impossibilité de tout contrôler de première main, on ne peut que se fier à une chaîne de synthèses secondaires. En revanche, avec l'avènement du monde virtuel, la myriade d'entreprises scientifiques en cours, dont la synthèse est toujours fluctuante, se déploie sur la toile Internet, et l'on peut se retrouver propulsé, selon son désir, à la pointe d'une recherche instantanément. C'est cette situation, pour laquelle on cherche actuellement une description rigoureuse, qui a conduit à la formulation de systèmes méthodiques d'accès à l'information. Les professeurs ne peuvent pas tout savoir, ils ne peuvent même pas produire eux-mêmes les synthèses qui leur serviraient de base pour enseigner : mais ils peuvent maîtriser très rapidement leur accès à l'information. On parle beaucoup *d'apprendre à apprendre* : dans une société comme la nôtre, cet idéal semble la sagesse même, au regard de la crise du savoir que je cherche à décrire.

Parmi les compétences que les nouveaux professeurs, à tous les cycles du primaire et du secondaire ainsi qu'au collégial, doivent développer et transmettre à leurs élèves, la plus importante est cette habileté épistémique, ou habileté de connaissance, qui consiste à pouvoir effectuer pour toute question deux opérations complexes : la première consiste à repérer l'information, dans la mesure où cette dernière est pertinente compte tenu de la question considérée; et la seconde, à reconnaître la place de cette connaissance dans l'ensemble auquel elle appartient. La pertinence fait partie des exigences de rigueur, et elle constitue l'apprentissage d'une vie. Le professeur se demande toujours quel serait le meilleur exemple d'une

loi générale, mais il est de plus en plus invité à justifier la pertinence des connaissances qu'il transmet concernant les questions qui préoccupent les élèves. La place du projet dans les nouveaux programmes répond à cette nouvelle dynamique, et je la juge très saine. Alors que transmettre un corps réglé de connaissances occupait le professeur d'autrefois, celui d'aujourd'hui doit transmettre des connaissances pertinentes et justifiées. La seconde opération est la plus importante : il ne suffit pas qu'une connaissance soit transmise dans un contexte de pertinence, il faut aussi qu'elle soit liée à toutes les autres. Une information sur un système biologique peut servir à comprendre une question d'écologie, mais elle ne peut jamais être séparée de l'ensemble auquel elle appartient dans l'explication de la vie.

Vous me demandez comment surmonter cette crise du savoir, je suggère d'insister sur ces deux aspects : la maîtrise de l'accès pertinent, la considération du savoir comme système en évolution. Qui aurait pensé, il y a à peine dix ans, que l'on aurait pu parler de « psychophysique »? C'est un exemple : le virtuel exige des connaissances précises sur la perception, mais les sciences de la perception sont elles-mêmes partie de la physique en évolution (optique, etc.). On pourrait multiplier les exemples, autant en sciences humaines qu'en sciences naturelles.

G.L. – Tous ceux qui réfléchissent à ces questions, aux États-Unis comme en Europe, sont d'accord : la crise du savoir ne sera résorbée que lorsque la formation générale sera redéfinie en fonction du nouveau paradigme qui émerge. En d'autres termes, la formation générale doit recevoir la leçon du passé pour l'ajuster au présent : elle ne saurait être un volet instrumental de plus, servant des objectifs d'adaptation aux tâches et au marché. Si les élèves doivent être en mesure de faire leur chemin dans le savoir, à la fois pour l'utiliser et l'interpréter afin de donner un sens à leur engagement, ils doivent d'abord avoir accès à une structure qui serait l'équivalent d'une vision critique du monde. Dans votre question, j'apprécie la mention de cette critique. Les modèles du passé s'en remettaient à la force de la tradition : tous les savoirs étaient rapportés à une sorte de hiérarchie épistémologique, calquée sur la *scala rerum* des arts libéraux du Moyen Âge. Plus une discipline est abstraite, plus elle favorise la métaphysique et la théologie. D'où le privilège des mathématiques, revendiqué depuis la pédagogie platonicienne et si remarquablement intégré dans l'éducation depuis la Renaissance. Cette structure montre cependant de sérieuses fissures, en particulier dans notre rapport à la vie, au vivant que nous nous apprêtons à transformer, et en général aux normes morales.

Pouvons-nous réécrire le *Novum Organum* de Francis Bacon? Notre tendance naturelle est de penser que cela ne serait ni utile ni même possible. Nous préférons tenter d'isoler les disciplines communes sur un horizon d'utilité (anglais, langue maternelle, éducation physique et philosophie au collégial), ce qui rend très problématique la place de la philosophie, puisque nous nous comportons comme si elle devait être d'abord utile, instrumentale. Elle ne l'est pas, parce qu'elle est d'abord une discipline critique, porteuse des instruments pour structurer la vision du monde au sein de laquelle s'articuleront tous les savoirs. De plus, le déclin de la religion a pour effet de renforcer ses dimensions éthiques et normatives. Pour le dire d'un mot, la formation générale au collégial a d'abord une mission critique et structurante. Je vois la même fonction au secondaire, dans un contexte de sécularisation. Tout ce qui était confié à l'enseignement religieux, en fait de structure de la vision du monde et d'élaboration des normes, doit être revu de manière cohérente et rigoureuse : c'est sur le continuum des onze années de nos programmes que la réforme doit être accomplie. Je ne suis pas de l'avis de ceux qui disent : à l'école, l'instruction dans les matières; le reste, l'éducation au sens fort, dans la sphère privée. Cette dernière n'existe plus, nous ne vivons plus dans des grandes familles ou des communautés paroissiales. Ce qui existe, c'est la cité des individus, et la première forme collective est l'école. Il faut donc un espace normatif et critique dans l'école.

À mon avis, le primaire et le secondaire devraient donc présenter un profil de culture commune du type normatif : tous les élèves devraient entrer en contact avec l'effort rationnel de la culture sous ses aspects principaux. Voici comment je le décrirais : d'abord avec l'effort scientifique en tant qu'effort de compréhension du monde (surtout de la vie); ensuite avec l'effort religieux en tant que répertoire de symboles, de rites et de croyances universelles; enfin avec l'effort de la raison philosophique, en tant qu'instrument autonome de discussion et de formulation des normes pour la vie en société. L'enseignement moral me paraît une forme condamnée, désuète, dans son format actuel, en raison de son orientation individualiste et axée sur la psychologie qui a subi l'influence des années 60 : il faut le faire évoluer vers une formation commune qui allie le regard sur le monde (la vie, l'univers, la connaissance), le regard sur les religions et la discussion éthique. Rien de cela n'est instrumental, et pourtant c'est seulement si cette nouvelle structure voit le jour que les connaissances, qui ne sont jamais que des volets satellites de la pensée, trouveront leur cohérence dans la formation de la jeunesse. Comenius et tant d'autres grands réformateurs avaient compris ce principe. Il nous reste à faire de même et à l'adapter. Je n'aime pas par ailleurs les formules d'Edgar Morin sur les savoirs fondamentaux, car ils sont exclusivement épistémiques : il nous faut des espaces critiques, ouverts à la liberté d'innover tout autant qu'à la réception des traditions. Les discussions actuelles sur les cours d'éthique et de culture religieuse en quatrième et en cinquième secondaire, auxquelles j'ai le privilège de participer, montrent, au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, une réelle ouverture sur ces perspectives. Toutefois, ces discussions seront

hélas à reprendre en quasi-totalité si les clauses dérogatoires sont reconduites. Il serait d'emblée préférable d'introduire tout de suite un calendrier de réforme pour définir ces nouveaux espaces de culture et de réflexion commune. Il ne suffit pas, par ailleurs, de les définir comme éducation à la citoyenneté, la « tarte à la crème » actuelle, car alors on limiterait, et de beaucoup, l'extension de cet espace. Tout le symbolique et tout le normatif doivent être envisagés, y compris, bien entendu, les normes de la vie en commun, de la vie citoyenne.

G.L. – Je demeure inquiet devant l'érosion de l'espace moral ou spirituel de l'école. Contrairement à ceux qui pensent que cet espace est appelé à se recomposer, pour ainsi dire naturellement, ailleurs dans la vie des jeunes et de leurs familles, et que l'école peut être délestée sans dommage d'une responsabilité de transmission critique des valeurs et des normes, je suis de ceux qui voient dans l'école un lieu essentiel de l'entrée dans la vie morale et politique. Cette expression exige quelques précisions : toute expérience de la vie est d'emblée morale, c'est-à-dire qu'elle est placée sous le signe du choix du bien. Cependant, ce choix doit être éclairé et critique, il doit reposer sur des jugements formés. « Savoir-être », pour reprendre la formule que vous citez, ne va pas de soi.

Tous les jours, à l'université, je rencontre des jeunes qui sont ou bien cyniques et désabusés, ou alors au contraire pleins d'espoir, mais privés des connaissances qui leur permettraient de donner à cet espoir des références, des formulations symboliques essentielles. Dans un cas comme dans l'autre, quelque chose a fait défaut, et cela n'est pas nécessairement religieux : le « savoir-être » se fonde en effet sur la tradition de l'effort de sagesse accumulé au cours des siècles dans les philosophies et dans les religions. Aucun jeune, aucun groupe de jeunes, ne peut recréer, voire inventer de toutes pièces, ce que l'humanité a conquis au cours des siècles. Il faut pour cela qu'une question étant posée, par exemple celle de la mort et de la finitude, il soit possible d'avoir accès aux textes fondateurs. Tout le monde ne peut pas réécrire le *Phédon* de Platon, mais tout le monde peut y avoir accès. C'est un exemple. Or, si l'école supprime les lieux et les moments où la réflexion porte sur le sens, sur la responsabilité, sur la sagesse, les jeunes seront renvoyés à eux-mêmes. Dans ce processus, nous favoriserons les cultures de sous-groupes, qui sont, plusieurs études récentes le démontrent, bien plus fortes que les cultures de la famille. Or les cultures de sous-groupes sont elles-mêmes le produit des médias et elles ne favorisent que la recherche du pouvoir et du profit. Les jeunes en sont très facilement victimes et, malgré leur idéalisme naturel, ils finissent par se conformer au sous-groupe si aucune valeur différente ne leur est présentée pour structurer leur représentation du « savoir-être ». C'est cet argument qui justifie le mieux, à mes yeux, la redéfinition de ce que serait une séquence morale idéale au primaire et au secondaire. Cette séquence introduirait des heures de discussion, du type philosophie pour enfant, avec une finalité morale : elles remplaceraient complètement l'enseignement moral qui est en difficulté. Plus tard, au secondaire, l'histoire des religions serait introduite progressivement pour donner accès aux différentes sagesses.

J'accorderais beaucoup d'importance, durant les deux dernières années du secondaire, alors que le jeune arrive à la maturité citoyenne, à la discussion des valeurs de la démocratie…

Cette séquence qui favorise la moralisation de l'expérience soutient du même coup l'entrée dans la vie citoyenne, qui est le second aspect de votre question. On parle beaucoup d'éducation à la citoyenneté, mais dans le moment, aucun espace particulier ne lui est consenti : il s'agit d'un objectif assigné aux enseignements d'histoire. Cette approche n'est pas productive. Pourquoi? Le « vivre-ensemble » constitue aussi un objectif moral, promu et stimulé par des activités de délibération : les valeurs de respect et de tolérance, qui sont l'essence de la démocratie, ne seront développées que si l'école cultive des activités de rencontre de la différence, de discussion et surtout d'accès aux sources des traditions qui ont engendré la diversité dans laquelle les jeunes seront appelés à évoluer. Il ne suffit donc pas de présenter nos systèmes politiques ou nos chartes de droits comme des documents ou des éléments de notre histoire, il faut faire voir comment leur nécessité ouvre sur un espace moral qui est celui des valeurs de la démocratie, du « vivre-ensemble ». J'accorderais beaucoup d'importance, durant les deux dernières années du secondaire, alors que le jeune arrive à la maturité citoyenne, à la discussion des valeurs de la démocratie et à la préparation des grands questionnements qui seront présentés dans les cours de philosophie au collégial.

Pour moi, il devrait y avoir une continuité très rigoureuse du primaire au collégial dans la structuration de cet espace normatif de l'école. La tentation qui consiste à dire : faisons-en le moins possible, pour éviter les risques de l'idéologie (c'est la fameuse *indoctrination* que redoutent les pédagogues américains!), me semble la pire attitude. Il faut au contraire en faire plus, pour faire en sorte que l'école, conformément aux vœux de John Dewey, soit déjà une petite société démocratique, dans sa diversité, dans son projet éducatif partagé et critiqué, dans son rapport à l'autorité, mais surtout dans son accès aux sources fondatrices des valeurs éthiques et politiques fondatrices de notre société. L'individualisme, qui est la maladie de la démocratie, sera d'autant mieux refoulé que les jeunes seront exposés de manière transparente, et très tôt, aux exigences du

bien commun et à la nécessité pour chacun de formuler ses choix de vie en fonction de valeurs choisies avec lucidité, et non pas seulement subies sous la pression de groupes motivés par le plaisir immédiat ou par le narcissisme de la performance.

La vie morale et la vie politique débouchent-elles nécessairement vers ce que l'on appelle la « vie spirituelle »? Je dirais que tout être humain sait naturellement ce que la spiritualité signifie : c'est le monde des significations réservées aux expériences pour lesquelles il n'y a pas de réponse accessible dans l'expérience elle-même. On pourrait discuter longuement de la distinction entre le bien moral et politique et la notion de spiritualité. La possibilité d'un éveil à des valeurs qui se situent au-delà des vertus morales, par exemple le courage et la modération, est elle-même une grande question, et je ne suis pas certain que l'école devrait en intégrer les finalités. En favoriser les conditions dans des engagements particuliers, cela est toujours possible. Permettre l'accès aux textes des spiritualités traditionnelles, cela aussi est possible, mais je distingue clairement l'entrée dans la vie morale et politique de l'accès à la spiritualité. Je regrette d'ailleurs que le collégial cantonne la réflexion dans la philosophie, alors que les jeunes, très souvent, aimeraient trouver des passerelles entre la rationalité philosophique, cartésienne pour le dire d'un mot, et les raisons de vivre et de rechercher la vertu, présentes dans d'autres traditions, comme le bouddhisme de la compassion, par exemple. Nos établissements d'enseignement collégial sont pauvres de ce point de vue, ils ne prennent pas beaucoup de risques. La rationalité est un objectif essentiel, mais chacun sait que, dans la vie, elle atteint très rapidement ses limites en butant sur la mort et la souffrance. Aucune philosophie, le grand Pascal le disait autrement, ne conduit à la charité.

G.L. – On ne peut imaginer une profession soumise à des pressions plus lourdes et plus exigeantes. Tout le rôle des enseignants est en effet bouleversé par les transformations sociales dont ils sont à la fois les témoins privilégiés et aussi les gardiens. Laissant de côté les sécurités commodes qui découlaient de l'autorité du passé, ils sont appelés à devenir de véritables passeurs, responsables dans une situation de changement social accéléré, de garder bien en vue les finalités de la transmission et les repères nécessaires pour le maintien de la communauté. Mon regard sur ces responsabilités se porte d'abord sur leur rôle comme figures du sens et de la loi : devant la déstructuration des familles, ils sont appelés à une responsabilité totalement inédite dans l'histoire de l'école. Combien d'entre eux, en effet, sont appelés à remplacer le soutien, la stabilité, la confiance qui font défaut ailleurs? Ces figures sont d'abord morales. Je suis hésitant à parler de « maîtres », rôle ultime dans la transmission des formes de vie sage; il suffirait peut-être de parler de formes exemplaires de la vie bonne, du dévouement aux idéaux de la connaissance et de la justice. Les enseignants seront, dans bien des cas, les seules figures ouvertement morales que les élèves rencontreront dans leur jeunesse. Je veux dire par là des personnes qui ont fait le choix d'une finalité morale dans l'exercice de leurs responsabilités. Ces enseignants sont bien démunis devant le pouvoir des médias, qui exercent une véritable tyrannie. Des analyses récentes ont montré que la famille n'est plus le lieu de transmission de la culture et des valeurs, et que le lieu central est devenu le sous-groupe en milieu scolaire : pas la classe, ni l'enseignant donc, mais une sous-culture tyrannisée par les médias et les images. Le rôle des enseignants est de résister de toutes leurs forces à cette tyrannie, pour que les valeurs qu'ils représentent gardent leur relief. Maîtres en ce sens, oui certainement, en tout cas maîtres de leur propre vie et capables de faire comprendre aux jeunes que rien ne remplace la maîtrise de ses propres finalités.

De grands débats passionnent aux États-Unis ceux qui cherchent de nouvelles figures de l'autorité. Personnellement, je me méfie du charisme comme substitut de l'autorité : les professeurs trop amicaux oublient qu'ils ne sont que des relais et ils peuvent, souvent involontairement, devenir victimes d'une forme nouvelle d'autorité. Comment réinterpréter le rôle de l'enseignant sans retomber dans ces ornières? Je ne vois qu'une issue : l'école doit redevenir un milieu de vie qui modèle la cité, et les enseignants sont appelés à y réinventer une figure démocratique qui n'est ni la communauté fusionnelle de la famille, qu'ils ne peuvent remplacer même quand elle est fracturée, ni l'organisation d'une compagnie ou d'une institution. C'est un entre-deux unique qui emprunte à la famille des valeurs de confiance et de motivation, de même qu'il prépare à l'engagement dans des systèmes structurés qui exigeront une forte individualité. Les mutations actuelles de la société se produisent sur ces deux axes : affaiblissement des liens primaires et durcissement des liens secondaires. L'école est entre les deux et elle doit s'adapter à ces nouvelles exigences. Ses enseignants sont des passeurs dans une communauté de transition (on ne reste pas toute sa vie à l'école, et pourtant on peut en garder toute la vie les valeurs); ils sont aussi des formateurs experts ouvrant la voie vers des structures complexes, souvent anonymes, dont les jeunes ne soupçonnent pas souvent la dureté. S'ils ont rencontré dans l'école des enseignants libres et généreux, les jeunes iront au-delà des atavismes engendrés par la désagrégation des familles et ils intégreront sans peine des structures où ils se sentiront à leur tour le droit d'intervenir. On jugera peut-être que mon idée de l'enseignant est en fait une idéalisation, c'est possible, mais j'en connais plusieurs, je discute avec eux, et je sais qu'aucun d'entre eux ne se reconnaît dans le portrait d'un technicien, si compétent soit-il. Non, aucun n'a renoncé à la haute idée d'une responsabilité de sens et de valeurs.

M. Arthur Marsolais est membre du comité de rédaction.

Profession : Prof

Les meilleurs professeurs sont ceux qui savent se transformer en ponts, et qui invitent leurs élèves à les franchir

Nikos Kazantzakis

Être enseignant, dans le contexte actuel de changements sociaux, est un défi de plus en plus grand pour les jeunes qui s'intéressent à cette profession.

En effet, la société change et la structure de la famille évolue. La communauté éducative qu'est l'école subit des influences externes qui créent une pression très forte sur l'institution. Celle-ci doit donc redéfinir sa fonction et son rôle dans les nouveaux rapports au savoir. Entre autres questions, se pose celle du type de formation à donner aux jeunes pour leur garantir une réelle intégration professionnelle et sociale. Les connaissances, les savoirs, savoir-être et savoir-faire deviennent un ensemble d'outils pour se construire, apprendre à se connaître, se structurer et développer les habiletés nécessaires pour s'ajuster à un monde en constante mutation.

L'enseignant ne peut donc plus se contenter de faire son travail de transmission; il doit s'assurer que les élèves ont appris des notions et des concepts qui leur permettront de développer des habiletés nécessaires à la vie en société. Dans ce nouveau paysage éducatif, l'assertion suivante ne tient plus : « *Prenez pour acquis que les élèves le savent, c'est dans le programme. Je l'ai enseigné donc ils savent.* »

En effet, souvent, les élèves ne savent pas. Ils ont appris pour l'examen; cela est certain. En revanche, ils n'ont pas toujours retenu ces connaissances, qui sont restées inertes. Elles finissent par se dessécher et se perdre dans les trous de la mémoire. Plusieurs hypothèses nous permettent de mieux comprendre cette situation préoccupante pour les éducateurs concernés par la réussite des élèves et l'efficience d'un système essentiel pour une société, soit l'éducation.

Dans ce contexte, l'enseignant devient un médiateur, un passeur culturel dans une relation pédagogique où la transmission devient une transaction.

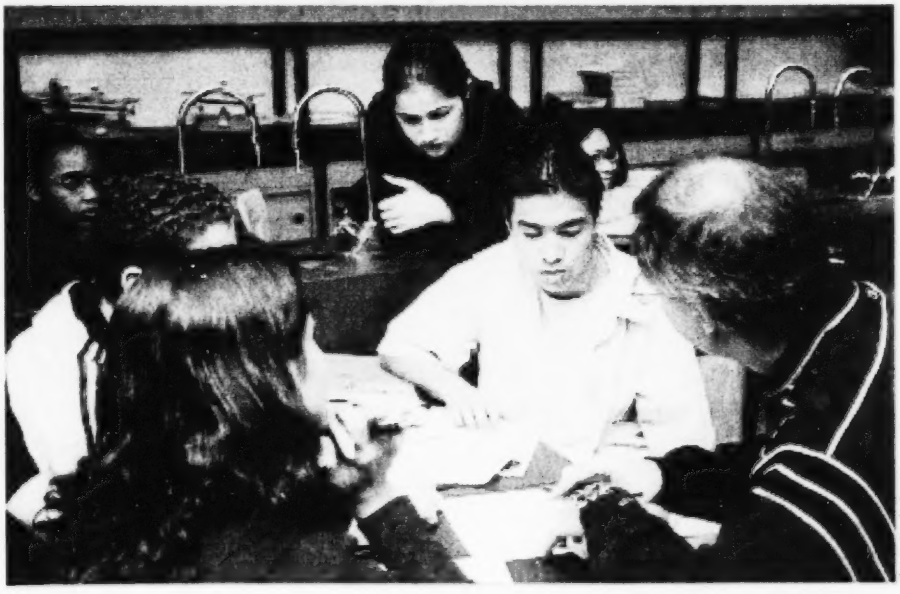


Photo : Denis Caron

Il faut lire sur le sujet les textes de Christiane Gohier et de Marc-Yves Volcy, qui précisent ce nouveau regard à poser sur le travail de l'éducateur.

Nicole Desrosiers, enseignante à la retraite, et Guillaume Laporte, nouvellement arrivé dans la profession, ont témoigné de leurs perceptions; d'autres enseignantes et enseignants se sont réunis autour d'une table ronde dont Louise Sarrasin nous fait le compte rendu.

Robert Céré, de son côté, nous décrit deux mondes différents où le quotidien des enseignants est parfois fort différent.

Le président du Conseil supérieur de l'éducation, M. Jean-Pierre Proulx, nous rappelle les grandes orientations qui alimentent la réflexion autour de cette profession qui subit plusieurs pressions tant internes qu'externes.

Ces changements induisent parfois le développement de nouvelles compétences dont nous parlent Denis Massé et Lise-Anne St. Vincent.

Nous souhaitions également tenir compte de nos préoccupations concernant la formation continue. Colette Gervais et Robert Céré nous proposent des avenues intéressantes à explorer dans ce domaine.

Sur le site Internet, un très beau texte de George Leroux, qui fait écho à l'entrevue qu'il nous accorde dans la version imprimée de la revue. Une occasion qui permet de faire un détour par l'histoire pour mieux comprendre l'actualité du monde de l'éducation…

Camille Marchand

par Louise Sansoucy

Être enseignante ou enseignant aujourd'hui amène la personne qui exerce cette profession à relever de nombreux défis, dont les plus grands sont sûrement de contribuer à l'instruction, à la socialisation et à la qualification de tous les enfants et les jeunes qui lui sont confiés, et cela, dans un contexte de changements sociaux et structurels profonds et multiformes. Au quotidien, cette personne accomplit des tâches de plus en plus complexes et de haut niveau. Elle doit également se former tout au long de sa vie professionnelle pour acquérir les nouvelles connaissances et compétences qu'exigent les avancées scientifiques, technologiques ou culturelles. Dans la foulée de tous ces changements, comment l'identité enseignante est-elle appelée à se redéfinir? Pour tenter de répondre collectivement aux nombreuses questions que soulève cette thématique, *Vie pédagogique* a convié cinq enseignants du primaire ou du secondaire à réfléchir à la question lors d'une table ronde qui a eu lieu le 30 mai dernier.

D'entrée de jeu, Sylvain Cléroux explique que s'il a toujours été « tenté de devenir enseignant », c'est vraiment au cégep qu'il a arrêté son choix. Probablement, selon lui, parce que les différents emplois qu'il a exercés dans les camps de jour alors qu'il était étudiant ont confirmé son goût de travailler avec des enfants. Puis, lorsque la réforme a fait son entrée au primaire, Sylvain a saisi l'occasion de devenir enseignant-ressource dans son école. Il désirait ainsi aider ses collègues à entreprendre le virage proposé, car il se sentait à l'aise en grande partie avec la pédagogie privilégiée dans cette réforme. Depuis plus de dix ans, il œuvre dans le milieu de l'enseignement et même s'il désire un jour relever de nouveaux défis, il ne peut entrevoir qu'il quittera ce milieu.

Tout comme Sylvain Cléroux, Pierre Major n'a jamais envisagé d'autre profession que celle d'enseignant. Adolescent, il a été instructeur de baseball et moniteur dans les parcs. Mis à part un travail de deux ans au ministère de l'Éducation, il a toujours enseigné au secondaire, le français et l'art dramatique. « Mon choix est également coloré par mon milieu familial, ajoute-t-il, puisque mon père a été dans l'enseignement durant 35 ans. »

De son côté, Mamadou Sané, né au Sénégal, mais installé au Québec depuis quelques années, a développé le goût d'enseigner au contact de l'oncle qui l'a élevé et qui, par ailleurs, était directeur d'école. Celui qui se présente, en riant, comme une personne « de la minorité visible », ajoute plus sérieusement

Photo : Denis Caron

Sylvain Cléroux : Le modèle
Enseignant-ressource,
école primaire Saint-Grégoire-le-Grand,
Commission scolaire de Montréal

que la santé et l'éducation sont des domaines très importants pour le développement de son pays, même si ce n'est pas nécessairement pour cette raison qu'il est devenu enseignant. Beaucoup plus marquantes ont été les influences de cet oncle et de cousins enseignants. Par la suite, il a connu différents systèmes éducatifs, ayant enseigné tour à tour au Sénégal, au Gabon et au Canada, en Ontario, avant de se fixer au Québec.

De la même façon, Émilie Audet soutient que l'influence de sa mère, une enseignante, a été déterminante. Elle l'a d'ailleurs souvent accompagnée dans sa classe. Jeune, elle prenait déjà plaisir à partager ses nombreuses passions avec les enfants, leur enseignant le violon ou le ski, par exemple. Dès le départ dans la profession, elle a voulu se lancer un défi : aller enseigner dans un quartier multiethnique, un milieu fort différent de la banlieue nord de Montréal où elle a grandi. Son premier contrat, elle l'obtient dans Côte-des-Neiges, et elle choisit même d'y habiter, pour prendre le pouls du quartier où grandissent ses élèves.

D'autres motivations, tout aussi fortes, peuvent orienter le choix d'une personne. Dans le cas de Dominique Charest, un événement important dans l'histoire du Québec, la victoire de René Lévesque en 1976, a agi comme déclencheur dans le choix de sa profession. C'est ainsi qu'elle se sent concernée par le mot d'ordre qui incite à la démocratisation de l'enseignement. Puis, lorsqu'elle entend dire que l'histoire s'apprête à devenir obligatoire, elle décide d'enseigner cette discipline en se donnant une mission : bien l'expliquer. Ce qu'elle fait brièvement, avant de devoir quitter le milieu, faute de travail. Après avoir œuvré quelques années dans d'autres secteurs, elle revient finalement à l'enseignement, désireuse de changer la façon d'enseigner l'histoire. Cinq personnes, cinq parcours, mais un même choix professionnel : l'enseignement.

Quand Pierre Major est arrivé dans sa première école secondaire, il y a de cela une vingtaine d'années, il était jeune, sans expérience, et de plus, le cinquième suppléant depuis la rentrée. « Les étudiants m'attendaient avec une brique et un fanal, relate-t-il. Si je suis encore là aujourd'hui, je le dois à

mon mentor : Micheline Bertrand. Je ne savais pas à qui parler. Elle m'a montré à bâtir des cours. C'est beaucoup grâce à elle que j'ai eu un déclic. »

Le déclic, Sylvain Cléroux l'a eu, lui, à sa deuxième année d'enseignement, quand il a obtenu un poste de remplacement dans une classe difficile. « Faire partie d'une équipe, être encouragé autant par les collègues que la direction, c'est important, surtout quand on commence et qu'on frappe notre premier mur. La direction m'a donné un bon coup de main. J'ai beaucoup jasé avec elle. »

Dominique Charest n'a pas vécu la même expérience lorsqu'elle a signé son premier contrat. Alors qu'elle était enseignante d'histoire, on lui a donné la tâche d'enseigner la géographie en 3e secondaire. Lorsqu'elle s'est tournée vers un collègue pour qu'il lui prête un corrigé, il lui a lancé : « Les réponses sont dans le livre. » Des années plus tard, elle s'en souvient encore. Cette expérience l'incite à démontrer de l'empathie pour ses jeunes collègues et à aider ceux qui en ont besoin.

Ce qui fait dire à Mamadou Sané que la réforme de l'éducation passe nécessairement par l'intégration des jeunes enseignants : « Il faut donner de l'importance aux *anciens* et mettre sur pied des équipes dans les écoles pour prendre en charge de façon adéquate les jeunes enseignants. »

Émilie Audet, qui en est à sa deuxième année d'enseignement, trouve l'idée excellente, mais elle souligne que le contexte actuel ne rend pas toujours facile son application. « Avant, explique-t-elle, il y avait des postes de remplacement assez intéressants, mais ça se referme de plus en plus. Quand on commence, on a une identité d'enseignante encore toute frêle, alors quand on se retrouve avec des bouts de tâche, cela ne facilite pas notre accueil. Il faut être très fort pour passer à travers ça. Certaines écoles nous intègrent bien, d'autres pas. »

Il n'est pas étonnant, pensent par ailleurs les participants, que dans un tel contexte, plusieurs jeunes enseignants n'osent discuter de leurs difficultés avec leurs collègues ou avec la direction, de crainte d'être mal jugés par les autres ou de ne pas avoir de poste l'année suivante. Devant ce constat, Émilie insiste : la réceptivité de la part des collègues est essentielle. Elle a pu en mesurer l'importance cette année, lorsqu'en quittant une classe combinée de 5e et de 6e année pour enseigner en première année, elle a transporté avec elle des attentes un peu trop élevées, estime-t-elle. Ainsi, lorsqu'elle s'est rendu compte que le projet qu'elle avait amorcé était trop ambitieux pour les capacités de ses élèves, elle n'a pas hésité à discuter de ses difficultés avec ses collègues.

Photo : Denis Garon

Pierre Major : L'écoute
Enseignant en 5e secondaire,
école Paul-Gérin-Lajoie,
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

« Avec les trucs qu'elles m'ont donnés, j'ai été capable d'arriver à un résultat, même si ce n'était pas celui auquel je m'attendais. »

Dominique Charest, qui enseigne l'histoire en 1re secondaire dans une école réservée aux filles, explique qu'elle se sent porteuse de deux identités, car, à sa formation en histoire, elle a ajouté un certificat en rédaction. « Tout est historique pour moi. Je vais demander à mes élèves s'[illegible]ont analysé un conflit, par exemple, en fonction de ça. J'essaie de vulgariser l'histoire. Ma formation en français me permet d'aider mes élèves à comprendre ce que veut dire un texte. »

Pierre Major, lui, constate que s'il a beaucoup « baigné dans le français », c'est l'art dramatique qui a davantage coloré sa pédagogie et confirmé certaines choses qu'il faisait déjà. « J'ai une approche de communication, de travail en équipe, et l'art dramatique m'a énormément aidé à faire ça, mais ça m'a parfois nui au niveau du travail d'équipe. Parce qu'il y a des profs qui me disaient : " Ah non! je ne peux pas faire ça en français, mais toi tu peux le faire parce que tu enseignes l'art dramatique. " » Il ajoute : « Ça n'a strictement rien à voir. Tout ce que l'on est, on l'apporte dans notre travail. Quand je choisis un roman, il faut que je l'aime. Si je n'aime pas le roman, ça ne passe pas! » Dominique Charest poursuit : « Le goût des livres, ce n'est pas juste à la classe qu'on doit l'enseigner. On l'enseigne à tout notre milieu. »

Cette réflexion conduit Émilie Audet à dire : « Je suis encore au stade de compter mon expérience : deux ans et quatre mois; c'est peu, même si je m'imprègne du milieu. Je ne suis pas encore capable de voir comment est l'enseignante dans ma vie, mais je pourrais dire l'inverse : comment est Émilie Audet dans l'enseignante. Je dirais que c'est une violoniste, une musicienne. Ce qui ressort quand j'enseigne, c'est mon style. »

Mamadou emboîte le pas en expliquant que lorsqu'on enseigne au secondaire, on est fréquemment catalogué dans sa discipline. Par exemple, il sent qu'il est d'abord et avant tout identifié comme un enseignant de mathématique. Il constate également que certains enseignants, ceux de français et de mathématique, par exemple, sont souvent davantage respectés à cause de l'importance que les gens accordent à ces disciplines. « Sans compter la valorisation qu'un enseignant lui-même accorde à la classe qu'il enseigne, précise-t-il, ce qui forge nécessairement son identité. Parfois, ça peut même jouer contre nous parce qu'on peut penser qu'on est plus " compétent " que les autres collègues. »

Par ailleurs, il réalise que depuis qu'il enseigne à une classe d'élèves cheminement, le regard des autres a changé. « Ce n'est plus le prof de math rigoureux, c'est le prof qui fait tout. Et c'est une identité qui me plaît beaucoup plus que celle de prof de mathématique. »

Sylvain Cléroux ajoute que, selon lui, un enseignant est d'abord et avant tout un passionné de sa matière, et de manière plus générale, de l'enseignement : « Il m'arrive souvent de me faire dire par des gens qui me connaissent peu : " Toi, tu es enseignant! " À l'inverse, il y a beaucoup de moi qui transpire dans l'enseignement. J'ai mes dadas : je suis un passionné des mathématiques, d'actualités. Ça paraît quand j'enseigne. »

Émilie tient à souligner qu'au primaire, il faut être polyvalent : « On a toutes les matières à enseigner, donc, il y a certaines matières, on doit se l'avouer, où l'on est moins bon ou pour lesquelles on a moins d'intérêt. Mais à partir du moment où l'on est capable de reconnaître que celle-là est notre faille, je pense qu'on est dans la bonne direction pour aller chercher l'aide de nos collègues qui ont plus de facilité. »

Les participants relèvent également qu'une des difficultés que l'on rencontre souvent lorsque l'on entre dans la profession, c'est de ne pouvoir choisir son poste. Ce qui pousse Pierre Major à dire aux jeunes enseignants à qui il donne une formation : « N'acceptez pas n'importe quelle tâche, parce vous n'aimerez pas l'enseignement et que vous risquez de vous décourager. »

Dominique Charest regrette que les jeunes enseignants héritent souvent de classes difficiles. Elle explique que, contrairement à d'autres professions où on a la sagesse de donner les tâches les plus difficiles aux plus expérimentés, par exemple en médecine, on fait exactement l'inverse dans l'enseignement.

Enfin, plus que le fait d'enseigner au primaire ou au secondaire, un désir commun semble animer les participants : celui de donner aux élèves le goût d'apprendre. « Après tout, résume bien Dominique Charest, le critère pour tous les enseignants, c'est l'élève! »

Photo : Denis Caron

Mamadou Sané : La coopération
Enseignant en 1re secondaire,
classe de cheminement,
Commission scolaire de Montréal

Les participants s'entendent pour dire que, dorénavant, l'enseignant doit s'engager dans un processus de formation continue, s'il veut répondre aux besoins d'une société en mouvance constante. C'est ainsi que Mamadou Sané, Dominique Charest et Émilie Audet découvrent avec amusement qu'ils ont tous trois choisi de faire une maîtrise en administration. Mamadou y voyait là l'occasion de comprendre davantage comment on gère une école, un travail qu'il juge très important. Tout comme le croit Dominique Charest; elle ajoute qu'elle transfère aisément les acquis de cette maîtrise dans son enseignement, et vice-versa. De son côté, Émilie Audet souligne que, pour l'instant, elle voit peu de connexion entre sa formation en enseignement et celle en administration, ce qu'elle impute à sa jeune expérience, mais aussi au fait que l'une n'aurait pu remplacer l'autre.

Pierre Major se demande, quant à lui, si ce n'est pas parce qu'il avait dix ans de métier lorsqu'il a entrepris sa maîtrise en éducation qu'il a été en mesure de trouver dans cette formation exactement ce dont il avait besoin. À la nécessité de se former, il ajoute celle de se ressourcer, ce qu'il a fait, pour sa part, en changeant d'école à quelques reprises. Celle où il travaille aujourd'hui le comble particulièrement, parce que le travail d'équipe y est fortement encouragé, un atout selon lui pour l'atteinte des buts éducatifs d'une école. « Chaque année, explique-t-il, on va à l'extérieur de l'école : concierges, secrétaires, tout le monde. Puis là, on parle des bons coups et des moins bons coups de l'école. On essaie de trouver ensemble des solutions. » Il est d'ailleurs convaincu que si l'on ne peut avoir l'appui de ses collègues, on risque l'épuisement. Ce qui aurait pu lui arriver s'il n'avait été attentif aux signes avant-coureurs qui lui indiquaient qu'il était épuisé, même s'il avait de nombreuses années d'expérience à son actif. Démontrer de la compassion pour ses collègues, tout comme être reconnu par eux, est fondamental, conclut-il.

Cette discussion met en évidence pour chacun l'importance du travail d'équipe. Sylvain Cléroux explique qu'il a véritablement développé cette capacité lorsqu'il est devenu enseignant. « Quand j'ai commencé à enseigner, je suis tombé dans un milieu *l'fun*, qui n'est pas jugeant. On a appris à travailler en équipe. Les profs qui hésitent à travailler en équipe ont peur, soit du changement, soit de vivre un échec ou bien d'être jugés. » Dans le même esprit, il souligne le rôle important de la direction dans une école, et relate son expérience : « Nous, on est une équipe dynamique, mais quand en plus on a une direction qui a une vision pédagogique, qui n'est pas simplement une gestionnaire, ça dynamise une équipe, et ça te rappelle le rôle que tu as. » Une opinion que les participants partagent.

Si tous reconnaissent que socialiser est un aspect indissociable, aujourd'hui, de l'acte d'enseigner, éduquer le reste tout autant. Or, à ce sujet, les enseignants ont à composer avec les attentes parfois contradictoires des parents, des collègues, de la direction ou même des élèves. Ils citent en exemple la question de l'évaluation. Ainsi, Mamadou Sané constate : « Même si on parle de réussite éducative plutôt que de réussite scolaire, cela

n'a pas donné le résultat escompté. On pensait faire en sorte que les élèves ne mettent pas l'accent sur la note. On s'est trompé, parce que les parents, eux, c'est le 80 p. 100 qui les rassure. Et l'enseignant va être jugé à partir de cette note.» Sur la question de l'évaluation, Dominique Charest mentionne qu'elle trouve difficile de mesurer les progrès de ses élèves, parce qu'elle doit suivre jusqu'à 12 groupes. Elle souligne également le fait que les élèves se mobilisent surtout si les travaux «comptent». Cela la conduit à préciser que l'on ne devrait pas «évaluer pour évaluer, mais bien évaluer pour enseigner. L'évaluation, plutôt que d'avoir comme seule fin de classer les élèves, dit-elle, devrait permettre à l'enseignant d'adapter son enseignement en fonction de leurs besoins». Mamadou renchérit en ajoutant qu'il faut se poser essentiellement deux questions en évaluation : «Qu'est-ce qu'on évalue?» et «Pourquoi on évalue?» Émilie Audet trouve le sujet fondamental. Elle précise toutefois que lorsqu'on commence à enseigner, on peut vivre de l'insécurité. «Lorsqu'un jeune enseignant est dans un contexte d'apprentissage, il a besoin d'outils rassurants pour évaluer ses élèves.» Selon elle, cette situation peut conduire certains jeunes enseignants à utiliser des outils d'évaluation plus traditionnels jusqu'à ce qu'ils se sentent plus solides pour en développer d'autres, plus conformes avec la réforme.

La question de l'évaluation débouche sur une autre question fondamentale : le droit à l'erreur. «Aujourd'hui, explique Pierre Major, il est tout à fait normal pour un enseignant de reconnaître qu'il peut faire des erreurs ou vivre des échecs.» En particulier, il se souvient d'une fois où il avait demandé à ses élèves de développer une question sur un roman : personne n'avait compris. Cette situation, loin de le bouleverser, lui a permis de progresser dans son enseignement. Bien sûr, tous conviennent qu'en début de carrière, il peut être plus insécurisant de se remettre en question.

Émilie Audet souligne qu'il est important de développer et d'affirmer une identité réflexive. Elle fait partie de la cohorte qui a été formée selon la réforme, à l'université. Durant cette formation comme au cours de ses stages, elle a appris à analyser sa pratique, ce qui l'aide beaucoup dans son enseignement. De son côté, Dominique Charest, lorsqu'elle compare sa formation à celle de ses stagiaires, déplore le fait qu'elle ait dû développer cette formation «sur le tas». Par contre, précise Sylvain Cléroux : «Même si on nous dit ça à l'université, on ne s'attend pas à devoir se remettre en question chaque jour.» D'où l'importance de travailler en étroite collaboration avec les collègues et la direction.

Photo : Denis Caron

Émilie Audet : La guidance
Enseignante en 1re année,
école Simone-Monet,
Commission scolaire de Montréal

Dominique Charest amorce la réflexion. Elle estime qu'il faut observer ce qui se passe en éducation d'un point de vue historique. «La réforme que l'on vit, je pense qu'on l'a commencée il y a plusieurs années. Il faut l'analyser en fonction de la démocratisation de l'enseignement. Avant, on avait un seul repère, parce qu'il y avait seulement 10 ou 15 p. 100 de la population qui allait à l'école. Là, tout le monde y va. On a donc plusieurs modèles parce que notre clientèle n'est plus homogène. Mais, est-ce que tout le monde veut le même enseignement? Ce n'est pas évident. À partir du moment, où c'est accessible à tous, on doit avoir des critères.» Mamadou Sané revient, quant à lui, sur la question des valeurs. Il note d'abord que le noyau familial tend à disparaître et que, par conséquent, les valeurs ne sont plus les mêmes. Il explique : «Il y a 50 ans, la famille jouait un rôle fondamental dans l'éducation des jeunes. La situation a changé, ce qui oblige les enseignants à repenser la façon dont ils peuvent aborder leurs élèves. Parce que l'enseignement, c'est aussi une socialisation, et qui dit socialisation, dit un minimum de valeurs. Ensuite, sont également importantes les techniques d'enseignement. Est-ce qu'aujourd'hui on peut se permettre d'avoir un enseignement magistral? Toutes les sociétés évoluent. Il y a aussi les nouvelles technologies de la communication. On doit tenir compte de tous ces éléments-là pour ajuster notre façon de faire dans l'enseignement.»

Sylvain croit que si on met aujourd'hui l'accent sur les compétences transversales, c'est que «l'école joue maintenant le rôle de la famille, parce que les parents ont moins d'enfants et que souvent, ils doivent travailler». Il le constate d'ailleurs quotidiennement, lorsque les enfants viennent «se coller» à lui. «On a un rôle social important, pas plus important que celui d'enseigner, mais plus important que le rôle d'avant. Et tant qu'on n'a pas joué ce rôle, l'enfant n'est pas prêt à recevoir notre enseignement.»

Pierre Major a constaté la même chose au secondaire. «Je me rends compte que mes élèves ressentent l'absence du père. Et lorsque je regarde les romans que je choisis pour eux, d'une certaine façon, c'est beaucoup lié à cette préoccupation-là.» Même constat pour Dominique Charest, qui observe que lorsque les filles de son école trouvent un professeur signifiant, elles vont immédiatement «jaser avec lui».

Un fort consensus se dégage autour de la table à savoir qu'un enseignant ne peut, aujourd'hui, se contenter d'enseigner. Il doit ajouter bien d'autres cordes à son arc. Par exemple, un rôle de sociologue, pense Sylvain Cléroux. Selon lui, un enseignant doit connaître la dynamique du quartier où il enseigne, tout comme la culture des familles

de son école. « Tant que tu n'as pas compris ça, comme prof, c'est difficile d'intervenir, parce que c'est difficile d'aller chercher les ressources et de bien diriger les enfants et les parents. » Une situation qu'il trouve difficile pour les jeunes enseignants qui, appelés à changer d'école fréquemment, n'ont pas la chance de développer cette expertise. Cette réflexion fait dire à Émilie Audet que les trois mots qui résonnent dans sa tête lorsqu'elle pense à sa tâche sont : débrouillardise, initiative et créativité.

Dominique Charest souligne « qu'on ne peut pas tout mener de front : infirmière, maman, sociologue, psychologue, orthopédagogue, historienne… ». Elle insiste sur l'importance de trouver un équilibre entre ce qu'on fait en classe et l'idéalisation du métier. Pour éviter l'essoufflement, Pierre suggère : « Aérez-vous! C'est primordial. »

De son côté, Émilie Audet arrive à la conclusion qu'il faut savoir faire des choix, même si c'est difficile. « Je sais que je ne pourrai jamais arriver à suivre tous mes élèves. J'établis mes priorités et je réfère ceux que je ne peux aider à d'autres collègues. » Quant à Dominique Charest, elle trouve fort avantageux de vivre des activités parascolaires avec ses élèves, par exemple des voyages, car cela lui permet de les découvrir sous un autre jour, et il en va de même pour les jeunes, pense-t-elle.

Pierre Major en profite pour mentionner qu'aujourd'hui, un enseignant se permet davantage de dire : « Je suis un être humain. » Tout cela, à son avis, enlève une pression sur ses épaules, puisqu'il n'a plus à prétendre qu'il connaît tout. Il estime aussi qu'il doit faire preuve d'authenticité. Tout comme il trouve important de faire comprendre à ses élèves que chacun a un territoire : « Vous avez un espace vital, le prof aussi. » Cet aspect soulève l'intérêt de Mamadou Sané, qui ajoute : « Cela passe par un apprentissage, car parfois l'enseignant, en voulant être ami de ses élèves, a de la difficulté à être ferme. »

Photo : Denis Caron

Dominique Charest : La débrouillardise
Enseignante d'histoire en 1re secondaire, école Marguerite-De LaJemmerais, Commission scolaire de Montréal

Autre aspect qui évoluera encore dans le futur : le rapport de l'enseignant au savoir, estiment les participants. « D'où, explique Mamadou, la nécessité pour l'enseignant d'être un organisateur du savoir, c'est-à-dire d'orienter l'élève vers le savoir-faire le plus adéquat possible. » Sylvain Cléroux souligne également l'importance de s'adapter tant à l'évolution de la société qu'aux enfants qu'on a devant nous, en les acceptant tels qu'ils sont. Pierre Major pense par ailleurs que la réforme est là pour encourager les enseignants à se transformer. « Je crois beaucoup au fait d'inculquer de nouvelles méthodes pour nous stimuler. »

Les participants auraient pu continuer à débattre de l'identité enseignante durant des heures, tant ils trouvaient la discussion stimulante. Émilie Audet résume bien le sentiment qui les animait tous à la fin de la rencontre : « Avec tout ce qu'on a dit, moi, j'adore enseigner! »

Mme Louise Sarrasin est journaliste indépendante.

Témoignage

Itinéraire d'une enseignante

Lors de mon passage au Salon du livre de Québec pour une séance de signature, je suis abordée par deux petits bonshommes d'environ huit ans qui me demandent avec le plus grand sérieux de quoi parle mon livre[1]. Je leur réponds, du mieux que je peux, que mon livre traite de l'éducation depuis le moment où je suis entrée à l'école à l'âge de cinq ans jusqu'au moment de ma retraite, après 34 ans d'enseignement.

« Et alors, Madame, de dire le petit blond, est-ce que l'école d'aujourd'hui est meilleure que l'école de l'ancien temps? »

Voilà la question à laquelle je vais tenter de répondre en quelques lignes. Évidemment, ma réponse sera plus élaborée que celle que j'ai donnée à mes deux admirateurs, mais je m'efforcerai d'exprimer mon opinion en exploitant deux points de vue essentiels : les programmes et les rapports entre le maître et les élèves.

En 1963, j'ai commencé à exercer ma profession d'enseignante à la campagne. J'étais chargée d'enseigner toutes les matières en dixième année. Je commençais donc, comme ça se faisait à l'époque, par le cours de religion, suivi du cours de français. Puis venaient

l'histoire, l'algèbre, la géométrie et la physique. Le vendredi après-midi, c'étaient les arts : le dessin et l'initiation à la musique classique.

J'ai abordé l'enseignement de la même façon que l'on m'avait enseigné à l'école primaire, puis au pensionnat. L'enseignante parle et les élèves écoutent, puis ils font des exercices d'application.

J'ai ensuite accepté un contrat à l'école secondaire de Sayabec, où le nombre d'élèves permettait de spécialiser les maîtres. Je me suis donc retrouvée à enseigner le français à deux niveaux. En comparaison avec ce que je devais enseigner dans ma première tâche, j'avais l'impression, dans ce nouveau poste, de retrouver le temps de vivre. J'enseignais comme ma mère, qui avait vécu une courte carrière d'institutrice avant son mariage : la dictée, l'analyse logique, l'analyse grammaticale, les règles avec leurs exceptions, les conjugaisons, la composition française. Voilà le menu que nous imposions à nos élèves.

Et vint le programme-cadre des années 1970. Comme le nom l'indique, il nous proposait des lignes directrices et chaque enseignant devait s'en inspirer selon les besoins de ses élèves. Plusieurs en ont profité pour enseigner ce qui leur plaisait.

Devant le fiasco annoncé de ce programme d'une grande souplesse, le ministère de l'Éducation a alors imposé un programme basé sur la communication, qui a souvent été présenté aux enseignants comme la solution miracle à tous leurs problèmes. Chaque leçon devait s'inscrire dans une démarche précise : mise en situation, pratique, objectivation de la pratique, acquisition de connaissances…

La plupart des enseignants ont adhéré de bonne grâce à cette nouvelle approche qui mettait l'accent, entre autres choses, sur l'expression orale et l'expression écrite. D'autres ont hurlé à la mort de la langue française, puisque cette démarche demandait une approche nouvelle, plus ouverte sur les textes d'usage courant.

Je ne dirai rien de la réforme présente puisque j'ai pris ma retraite en 1997, après avoir enseigné le français, à Montréal, à des enfants de toutes les origines.

Je passerai donc à l'aspect suivant, que je serais tentée de privilégier, c'est-à-dire les rapports entre le maître et les élèves et les liens exceptionnels qui en découlent parfois.

Quand je suis entrée à l'école, c'étaient le respect et la peur qui réglaient les liens avec l'institutrice. Les techniques répressives créaient une atmosphère où l'ordre primait sur l'épanouissement de l'enfant. Puis, j'ai eu affaire à des enseignantes plus ouvertes et j'ai réalisé qu'on pouvait apprendre dans le plaisir. C'est surtout à l'École normale des Ursulines, à Rimouski, que j'ai découvert le bonheur d'étudier, parce qu'il y a de belles choses dans le monde : la civilisation grecque, (même si les représentations des sculptures de mâles nus étaient protégées par des feuilles d'érable!), la langue latine, les grands auteurs de la littérature française, les mystères de la psychologie, la pensée des grands philosophes…

Il y a cependant des choses qu'on ne nous enseignait pas à l'École normale, laquelle demeurait une institution conservatrice. Par exemple, comment entrer en contact avec des élèves en difficulté, comment créer des liens, comment dénouer des situations qui ont tendance à tourner au drame.

Au début de ma carrière, je reproduisais les modèles que j'avais connus. Puis, j'ai réalisé que ce qui compte plus que tout, c'est l'écoute, l'empathie que le maître éprouve envers ses élèves. J'ai aussi appris que l'humour est une technique utile pour créer une atmosphère de détente propice à l'apprentissage.

Puis, j'ai réalisé que ce qui compte plus que tout, c'est l'écoute, l'empathie que le maître éprouve envers ses élèves.

Quand j'ai pris ma retraite, j'avais douze ordinateurs dans ma classe, mais ce ne sont pas ces machines qui ont fait de moi l'enseignante que j'étais. C'est plutôt, au fil des années, la découverte des attentes que les enfants ont envers les adultes auxquels ils sont confiés.

Revenons à la question de mon jeune interlocuteur du Salon du livre : « Est-ce que l'école d'aujourd'hui est meilleure que l'école de l'ancien temps? »

Il ne me viendrait pas à l'idée de renier la formation que j'ai reçue et qui avait ses bons côtés, ne serait-ce que l'intérêt pour la culture dite classique. À 16 ans, j'avais lu Villon, Ronsard, Corneille, Racine, Lamartine et bien d'autres. Cependant, l'apprentissage se basait surtout sur l'acquisition de connaissances. L'approche pédagogique privilégiait la mémoire plutôt que l'imagination et l'esprit critique. Cette formation était d'ailleurs fort élitiste. Seuls les plus doués et les plus fortunés y avaient accès. Le tri se faisait dès la fin du cours primaire puisque les élèves qui n'obtenaient pas le certificat de septième année quittaient généralement l'école pour le monde du travail.

Aujourd'hui, c'est l'élève et non le programme qui est au centre de l'activité scolaire. La personnalité de l'enfant est respectée et sa créativité valorisée. L'une des principales améliorations de l'école d'aujourd'hui est qu'elle est ouverte à tous. Des efforts louables sont déployés pour que chaque élève puisse s'épanouir et se développer selon ses capacités. Pensons au programme international pour les plus doués ou les plus performants et les classes d'orthopédagogie pour les élèves en difficulté d'apprentissage.

Évidemment, rien n'est parfait et tout ce qui est humain est en évolution constante. Il y a cependant une chose qui demeure au-dessus de toutes les considérations, c'est que les enfants sont un bien précieux, à la fois fragile et rempli de promesses et que l'enseignement, malgré sa complexité et ses exigences, est le plus beau métier du monde.

Nicole Desrosiers

1. Nicole DESROSIERS. *De la craie au clavier*, Les Éditions de la Francophonie, Moncton, 2004.

par Jean-Pierre Proulx

« Je suis enseignant. Je suis enseignante. » Certes! Mais qui suis-je au juste? Difficile question en effet que celle de l'identité enseignante.

Dans un document portant sur les compétences professionnelles (MEQ 2001), le ministère de l'Éducation rappelait à juste titre que cette identité est tributaire des influences extérieures qui traversent la classe. Pour s'en convaincre, il suffira de citer ici quelques phénomènes que les auteurs rappellent à bon escient :

- *Une école avec une autonomie accrue*
- *Une école avec de nouvelles missions*
- *Un effectif scolaire de plus en plus diversifié*
- *Une cellule familiale modifiée*
- *Un marché de l'emploi métamorphosé*
- *Un savoir éclaté et sa transmission diversifiée*
- *Une recherche transformée dans le domaine de l'enseignement*

La variété des noms, pour désigner ceux et celles qui enseignent, montre bien à la fois le flou identitaire qui les touche, mais aussi la richesse de leur métier. On les a appelés tour à tour instituteurs, maîtres d'école, professeurs, enseignants, éducateurs, travailleurs de l'enseignement, pédagogues ou professionnels de l'enseignement. Les noms d'enseignantes et enseignantes sont aujourd'hui dominants, mais on parle toujours dans les universités de la « formation des maîtres » et la métropole a son Alliance des professeurs de Montréal!

Dans la longue durée, la recherche historique a montré que l'on a connu le « maître improvisé » avant le XVII[e] siècle, puis le « maître artisan » au XVII[e] siècle et enfin le « maître scientifique », avec l'émergence et le développement des sciences de l'éducation au tournant du XX[e] siècle. Depuis le milieu des années 60, on a vu surgir le « maître professionnel ». Dès lors ont émergé de nouveaux débats identitaires, le concept de profession faisant lui-même l'objet d'incessantes discussions. Du coup, de vifs débats institutionnels ont éclaté, puisque les enseignants sont déjà organisés collectivement dans le cadre général du syndicalisme et des lois du travail.

C'est dans ce contexte trop largement esquissé que le Conseil supérieur de l'éducation a été amené à apporter une nouvelle contribution à la réflexion sur la profession enseignante (CSE 2004). Le ministre de l'Éducation d'alors, M. Sylvain Simard, lui avait en effet demandé de lui remettre « un avis sur le sens et l'importance que la société québécoise entend donner à la profession enseignante, en mettant en relief la vision globale de cette profession dans une perspective de renouvellement, de professionnalisation et surtout de valorisation de celle-ci ».

Le Conseil a d'abord redit, et de façon non équivoque, que l'enseignement constitue une profession. Pour dire les choses simplement, ceux qui la pratiquent ne sont pas d'abord des historiens, des mathématiciens ou des littéraires qui enseignent, mais d'abord des professeurs d'histoire, de mathématiques ou de français. La perspective n'est pas du tout la même.

En fait, le Conseil a dit au départ ce qui a l'apparence d'une banalité, à savoir qu'enseigner est un acte complexe, parce que c'est un métier de relations humaines, un métier d'interactions dont l'objectif premier est l'apprentissage des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être dans le but de faire des élèves des personnes cultivées et compétentes.

Au surplus, l'acte d'enseigner s'inscrit dans une culture : les méthodes que l'enseignant met en œuvre et les contenus qu'il propose s'enracinent dans une histoire parfois très longue. L'acte d'enseigner et son contenu sont culturels parce qu'ils s'inscrivent toujours dans les valeurs portées et partagées par des collectivités locales et nationales, dans un ensemble de symboles et de signes qui constituent un patrimoine vivant. Au terme, ce qui est visé, c'est de permettre à

Photo : Denis Caron

tout enfant d'acquérir ces connaissances « qui permettent de développer le sens critique, le goût, le jugement » (Petit Robert), bref qui le rendent compétent pour distinguer le vrai du faux, pour goûter le beau et poursuivre le bien. Pour tout dire, l'enseignant est un passeur culturel, selon la très belle formule de Fernand Dumont. Voilà pourquoi les enseignants ont eux-mêmes « un devoir de culture ».

Si tel est le cœur de l'acte d'enseigner, d'autres dimensions en font aussi intégralement partie, bien que chacun et chacune n'aient pas à les exercer toutes. Le Conseil notait ici la supervision des stagiaires, l'accompagnement de ses nouveaux collègues, l'enseignement à ses pairs, le développement de matériel pédagogique, la coordination de projets pédagogiques partagés ou la collaboration à la recherche.

La profession enseignante repose aussi sur des assises de mieux en mieux assurées, composées de savoirs à la fois issus de la pratique et de la recherche universitaire et dont on doit espérer un rapprochement encore plus intense. Ces assises sont à la fois disciplinaires, didactiques et psychopédagogiques. Cette profession repose aussi sur des normes et des standards heureusement aujourd'hui mieux définis et à parfaire, et qui doivent bien sûr inspirer la formation initiale, mais tout autant la formation continue.

La réflexion qu'exige la pratique enseignante doit mener à la capacité de poser un jugement professionnel…

Comme toute profession, celle-ci comporte aussi ses exigences. La première est l'obligation pour chacun de réfléchir à sa pratique. Certes, l'enseignement compte ses routines; on ne refait pas le monde chaque matin. N'empêche. La réflexion qu'exige la pratique enseignante doit mener à la capacité de poser un jugement professionnel sur cette même pratique, c'est-à-dire être en mesure de justifier les gestes pédagogiques posés.

Autre exigence professionnelle et qui sera de plus en plus forte dans le cadre de la réforme en cours, celle de travailler avec d'autres. Elle constitue l'autre versant de cette exigence plus traditionnelle de l'autonomie et de la responsabilité dans l'action, dans le cadre d'un service qui demeure public.

Une dimension forte de la profession enseignante : la dimension éthique. L'enseignement est un métier d'interactions humaines. Sa pratique s'inscrit donc à l'intérieur d'un système de valeurs à la fois personnelles et collectives. Collectives, précisément parce qu'elles se situent dans la perspective du bien commun. Certes, on enseigne afin d'assurer le développement intégral des jeunes, mais aussi parce que l'éducation est un service public (même à l'école privée) dont la société ne peut se passer si elle veut assurer son propre développement.

L'enseignant professionnel a aussi quelques devoirs particuliers. Un premier est celui d'établir des relations professionnelles avec les autres acteurs de l'éducation. Il n'est pas le seul, en effet, à concourir à l'éducation des jeunes. Au premier chef, il y a les parents. Mais d'autres professionnels y sont aussi conviés : orthopédagogues, psychologues, professionnels de la santé, policiers éducateurs et autres. Ces relations professionnelles doivent reposer sur la reconnaissance réciproque des expertises dans un partenariat authentique.

Second devoir, celui de contribuer de manière plus large au développement de l'éducation, d'abord au sein des établissements, mais aussi à d'autres niveaux, dans les associations syndicales, professionnelles ou disciplinaires, tout comme, le cas échéant, dans les instances pertinentes du MELS, selon, bien entendu, les champs d'intérêt et les compétences particulières de chacun. Bref, l'enseignant qui ne s'intéresserait durant toute sa carrière qu'à sa seule classe manquerait à un important devoir de sa profession.

Son action professionnelle devrait du reste se prolonger dans ce devoir plus général qui est celui de son action citoyenne, à travers sa participation individuelle et collective aux grands débats sociaux sur l'éducation, par les mécanismes et au sein des organes qui lui conviennent le mieux.

Enfin, une véritable profession implique que ses membres participent à sa gestion. Cela vaut tout autant pour les enseignants. C'est évidemment autour de cette question qu'a surtout porté le débat d'opinion depuis quelques années. Quelle est en effet la meilleure voie pour assurer ce devoir : est-ce la voie syndicale, la voie d'un ordre professionnel, voire une troisième qui resterait à définir? Nous y reviendrons.

Telle est, en somme, la vision globale de la profession enseignante que propose le Conseil supérieur : elle s'inspire d'une certaine conception de l'acte d'enseigner au cœur de laquelle la relation humaine et la culture occupent les premières places. Elle affirme aussi l'importance des assises scientifiques et normatives de la profession. Elle décline des exigences qui lui sont intrinsèques, une éthique et des devoirs précis.

Les voies d'action

Quelles voies faut-il dès lors emprunter maintenant pour favoriser le développement, la valorisation et la professionnalisation de l'enseignement? Le Conseil a choisi à cet égard de privilégier trois orientations et quelques axes d'intervention jugés prioritaires.

La première orientation est qu'il faut assurer une relève de qualité en misant sur des normes élevées. Cela implique que l'on établisse et que l'on revoie périodiquement les normes et les standards professionnels. Surtout, que l'on assure que les seuils de compétence pour l'accès à la profession ne fassent pas l'objet de compromission, particulièrement en situation de pénurie. L'une des compétences recherchées est la capacité de communiquer tant à l'oral qu'à l'écrit dans une langue de qualité. On touche ici un point chaud. Pour sa part, le Conseil estime que sans tomber dans l'élitisme, il y a lieu pour les facultés d'éducation de rehausser les exigences à l'entrée. Car les lacunes observées actuellement sont dévastatrices pour la valorisation de la profession dans l'opinion publique. Du reste, la question constitue aussi, pour chaque enseignant, un défi extrêmement difficile à relever dans notre société qui valorise la fonction identitaire de la langue française sans pour autant faire consensus sur l'importance de sa qualité.

La deuxième orientation arrêtée par le Conseil porte sur le développement continu des compétences professionnelles. Il commence dès l'entrée en fonction. Ici, dit le Conseil, il faut s'attaquer de façon immédiate et prioritaire à une grave lacune. En effet, il n'existe pas de système général, soutenu et organisé, d'insertion professionnelle des nouveaux enseignants. La plupart sont laissés à eux-mêmes. Cela est inadmissible. Aussi a-t-il recommandé fermement au ministre de l'Éducation de mettre en place un système d'intégration à la profession, en coopération avec les établissements et les enseignants eux-mêmes dont c'est du reste le devoir professionnel d'aider leurs nouveaux collègues. En second lieu, il faut considérer la formation initiale comme le seuil d'entrée dans la profession et, par conséquent, il est illogique de confier aux néophytes les tâches les plus difficiles. Ici, les organisations syndicales et patronales sont directement interpellées afin de revoir les règles d'affectation dans les établissements en tenant compte, justement, des niveaux de compétence de chacun.

Mais une fois assuré l'ancrage dans la profession, il faut favoriser la prise en charge par le personnel enseignant du développement continu de ses compétences. Pour l'heure, personne n'est capable de faire un état général de la situation, car il n'y a aucun indicateur à ce sujet, puisqu'il n'existe aucune norme de pratique, contrairement à ce que l'on peut observer dans d'autres professions. Le Conseil pense que c'est valoriser la profession que de sortir de cet à-peu-près. Aussi recommande-t-il que chaque enseignant, en tant même que professionnel, soit tenu de se doter d'un plan personnel de formation continue et dont il devra témoigner à la direction de son établissement, du moins pour l'heure, aussi bien quant à ses intentions que de sa mise en œuvre.

Autre axe d'action, une véritable carrière professionnelle s'impose. Actuellement, elle est sans relief. On peut demeurer toute sa vie en 3e année! Paradoxalement, pour progresser dans la profession, il faut en sortir au risque de ne jamais y revenir, en devenant conseiller pédagogique ou directeur d'établissement.

En s'appuyant sur la diversité des fonctions qui font partie de la pratique enseignante, il convient de diversifier la nature des postes en établissant des profils de compétences pour chacune de ces fonctions et offrir par concours, le cas échéant, des postes de nature plus complexe. Voilà une autre façon de valoriser la profession aux yeux mêmes de ceux qui l'exercent.

> Pour l'heure, personne n'est capable de faire un état général de la situation…

Troisième et dernière orientation : poursuivre le mouvement de professionnalisation dans le cadre de l'exercice de la profession et de sa gestion. Poursuivre, car cela est amorcé, comme en témoignent l'autonomie dans la gestion de classe reconnue à chaque enseignant dans la loi et son rôle dans la participation collective à la gestion pédagogique de l'école, en particulier au conseil d'établissement et dans les instances appropriées.

Mais pour l'avenir, il s'agit d'abord de soutenir et de valoriser concrètement l'autonomie des enseignants dans l'organisation de leur travail. Car si l'autonomie est une affaire séduisante, en même temps, elle fait peur. Craint-on qu'elle mène à imputer aux enseignants l'échec de leurs élèves? On sait pourtant que bien des facteurs sociaux, culturels et personnels expliquent déjà largement le succès ou l'insuccès des élèves.

Aussi faut-il définir les paramètres de la responsabilité professionnelle. Celle-ci, estime le Conseil, doit porter non pas sur les résultats, mais sur l'obligation de compétences. En d'autres termes, un professionnel qui pose des gestes autonomes doit précisément être capable de rendre compte de ce qu'il a entrepris pour maintenir ses compétences et, par conséquent, être capable de justifier de façon rationnelle les choix pédagogiques ou autres qu'il fait.

Dernier axe d'action au regard, cette fois, de la gestion de la profession. Il convient de soutenir une autonomisation progressive – une prise en charge, pourrait-on dire – des enseignants quant à la gestion de leur profession. Car actuellement, la responsabilité des grands encadrements de la profession appartient de manière quasi exclusive au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et, dans son exercice au quotidien, aux employeurs. Les enseignants ont bien peu à dire.

Au nom même de ce qu'est une véritable profession, le Conseil croit que le *statu quo* à cet égard n'est pas souhaitable. Pour ne prendre qu'un seul exemple, il y a de quoi s'étonner que la politique de formation continue soit actuellement définie par le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport plutôt que par les enseignants eux-mêmes.

Une des voies usuelles permettant la gestion de la profession par ses membres est celle d'un ordre professionnel. Le Conseil n'a pu que constater le rejet de cette formule par les enseignants. Il a recommandé que la réflexion se poursuive au sein d'une commission indépendante majoritairement formée d'enseignants. Mais il a pris acte aussi que les voies syndicales officielles estiment que le *statu quo* est acceptable. C'est donc pour l'heure l'impasse. Et c'est dommage.

Il ne faut surtout pas que cette impasse qui ne porte, il faut insister, que sur un aspect de la profession, empêche d'agir sur les autres éléments que le Conseil a mis en lumière.

Le Conseil a exprimé à cet égard une conviction profonde : la valorisation de la profession enseignante doit trouver sa source dans une valorisation par ses membres eux-mêmes. Chacun, individuellement et collectivement, est donc renvoyé à ce devoir professionnel évoqué au début du présent article : celui de la réflexion critique sur son propre métier. Il appartient maintenant aux enseignants et aux enseignantes de donner un nouveau souffle à leur profession.

M. Jean-Pierre Proulx est président du Conseil supérieur de l'éducation.

Références bibliographiques

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, 2004.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, 2001.

LE PASSEUR CULTUREL EN MILIEU SCOLAIRE MULTIETHNIQUE

par Marie-Yves Volpy

Il est largement reconnu, notamment dans le contexte du renouveau pédagogique caractérisant aujourd'hui l'école dans plusieurs sociétés occidentales, que l'enseignant est appelé à jouer un rôle de passeur culturel auprès de ses élèves. Divers spécialistes de l'éducation, dont l'auteur français Jean-Michel Zakhartchouk dans son essai notoire sur le sujet[1], ont en effet étayé le bien-fondé de ce rôle de guide axé sur l'encouragement et l'invitation au voyage vers une culture qui permet de mieux voir le monde et de mieux s'y situer, qui interroge les idées reçues et qui facilite l'ouverture sur d'autres horizons. Cette culture à promouvoir est celle qui porte une part d'universel, conviant à réfléchir sur la condition humaine, « à poser les bonnes questions à l'univers, à la société et sans doute à nous-mêmes, et dans certains cas, à y répondre[2] ». Au Québec, l'énoncé ministériel de politique éducative (1997)[3] préconise l'intégration de la dimension culturelle dans les disciplines scolaires et une approche culturelle de l'enseignement. Le rapport Inchauspé (1997)[4] recommande, dans la même ligne, le rehaussement du contenu culturel des programmes d'études. Cela implique, entre autres compétences professionnelles attendues chez l'enseignant, que celui-ci puisse agir comme « héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions[5] », établissant, en pédagogue cultivé, « un ensemble de situations et de relations dans lesquelles est engagé l'élève pour entrer en relation avec la culture[6] ».

Photo : Denis Caron

Voilà soulevée, d'un point de vue général et en manière d'introduction, la question du rôle de l'enseignant en tant que passeur culturel dans une classe considérée comme *ordinaire*, c'est-à-dire composée d'élèves partageant la même culture première[7], celle du milieu environnant, de la société dite d'accueil. Mais qu'en est-il de la classe regroupant des élèves de diverses origines ethniques, issus de l'immigration récente, par exemple? Comment l'enseignant peut-il remplir son rôle dans un tel contexte? Y a-t-il des particularités à prendre en compte? Nous proposons quelques éléments de réponse à ces questions dans les paragraphes qui suivent, mais en indiquant auparavant quelques brèves données chiffrées sur le portrait ethnoculturel actuel de l'école québécoise, histoire de signaler, si jamais c'est nécessaire, la pertinence du problème posé.

Depuis plus d'une dizaine d'années, la proportion des élèves allophones – élèves déclarant une langue maternelle autre que le français, l'anglais ou une langue autochtone – augmente régulièrement dans le système scolaire québécois, s'établissant en 2004-2005 à environ 10,5 p. 100 de l'ensemble des élèves du secteur des jeunes[8]. Ces élèves allophones fréquentent très majoritairement des établissements d'enseignement situés dans les grands centres urbains, dont Montréal, qui en accueille 91,8 p. 100 avec les régions limitrophes de la Montérégie et de Laval. Dans la région de Montréal, au secteur public, 50,7 p. 100 des élèves sont issus de l'immigration, soit qu'ils sont immigrants eux-mêmes ou qu'au moins l'un des deux parents est immigrant[9]. D'autre part, dans l'ensemble du Québec, 278 écoles comptent plus de 25 p. 100 d'élèves allophones, alors qu'une quinzaine d'entre elles ont des *concentrations ethniques* qui dépassent les 80 p. 100. Les provenances de ces élèves sont aussi de plus en plus variées : Afrique du Nord, Chine, Haïti, Asie du Sud-Est, France, États-Unis, Amérique centrale, etc. On recense plus de deux cents langues maternelles parlées par cette population, et la plupart ne sont pas de la même famille que le français. Quant aux grandes confessions, elles y sont toutes représentées. Plus de 15 000 des élèves non francophones bénéficiaient, en 2004-2005, de services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, dont la majorité dans des classes d'accueil.

On rattache habituellement à la notion de passeur l'image de celui qui fait franchir un obstacle, un fleuve, qui facilite l'accès à d'autres rives. Le passage vers cet ailleurs suppose une représentation informée et claire du point d'origine, de la rive de départ. Savoir d'où l'on part pour mieux s'orienter vers où l'on va! Cela s'avère pour le rôle de passeur culturel en classe monoethnique autant qu'en classe multiethnique. En effet, dans les deux cas, l'enseignant ne peut pas faire l'économie de la connaissance de ses élèves s'il entend jouer efficacement ce rôle. Toutefois, en classe multiethnique, du fait de

la pluralité des habitus[10], des référents identitaires et des cultures d'origine des élèves ainsi que de leur rapport à la culture, cette connaissance est évidemment moins intuitive, moins immédiate, mais elle est combien nécessaire. Pour la construire, l'une des meilleures approches est de se mettre à l'écoute des principaux intéressés, authentiques informateurs, qui, par leurs mots, pourront se révéler avec leurs goûts, leurs aspirations, leurs modèles, leurs identités, et mettre ainsi en lumière, au profit du passeur, la cartographie de la rive de départ.

Sans renier ses valeurs, ses repères et sa propre culture, l'enseignant adoptera une attitude d'ouverture (qualité qui se développe!) devant les cultures autres de ses élèves, s'il veut établir un climat de confiance et de partage qui, en brisant les éventuelles résistances psychoaffectives et psychosociales aux apprentissages, pourra l'aider dans son rôle de passeur culturel. Un élève qui sent sa culture d'origine niée ou méprisée dans la classe ou par le milieu scolaire est souvent un élève perdu pour l'éducation culturelle visée et pour l'éducation tout court. L'acceptation de la différence et la reconnaissance de la diversité sont des conditions de la rencontre interculturelle, de l'ouverture mutuelle qui facilitera l'accompagnement et le guidage. Les élèves, quand ils sont reconnus dans leurs particularismes ethnoculturels et qu'ils se sentent accueillis, se montrent généralement plus disponibles pour le dialogue interculturel et plus disposés à se laisser guider par l'enseignant dans ce voyage vers de nouveaux espaces de culture (la culture seconde), qui les mènera d'ailleurs à prendre du recul par rapport à leur culture première et qui enrichira sans doute aussi l'enseignant lui-même.

Il est important d'éviter que la transmission culturelle devienne un ajout, une annexe, voire un accessoire à l'acte éducatif. Un effort de créativité doit être déployé pour que celle-ci y soit harmonieusement intégrée afin qu'elle porte ses meilleurs fruits. De tenir compte des champs d'intérêt et des caractéristiques des élèves est une voie appropriée pour un enseignement qui facilite l'accès à la culture. Dans une classe multiethnique, l'une des

Photo : Denis Garon

caractéristiques qu'il est opportun de mettre à contribution est la diversité ethnoculturelle même des élèves dont la plupart viennent de pays en voie de développement, du moins en ce qui a trait aujourd'hui à l'immigration internationale au Québec. Ce genre de classe offre, de toute évidence, un bassin riche de valeurs et de référents culturels où l'enseignant peut puiser des éléments pour proposer et réaliser des projets de découverte et de fréquentation d'œuvres culturelles appartenant au patrimoine de l'humanité.

L'allusion d'un élève à l'écrivain Albert Camus, né en Algérie, ouvrira possiblement la voie à un projet de lecture de romans francophones célèbres, tout comme l'illustration du temple cambodgien d'Angkor Vat sur une carte postale peut servir de prétexte pour initier une activité où les élèves partiront en équipe à la recherche de la signification de grands monuments érigés dans diverses civilisations. Plus près des réalités quotidiennes des jeunes, la musique rap peut mener à des réflexions sur les liens entre la musique et la société, alors que l'image de telle vedette latino-américaine de soccer sur un T-shirt peut être le point de départ d'un projet de découverte du sport à travers les âges et dans divers pays. En plus de susciter l'adhésion des élèves concernés, l'appel à ces bagages culturels autres aura l'avantage de témoigner d'une volonté d'ouverture et de décentration, aidant à surmonter les écueils liés au rapport de pouvoir où, par exemple, il n'y aurait de transcendant et d'universel que ce qui émane de la terre d'accueil ou des puissances économiques mondiales.

> Ce genre de classe offre, de toute évidence, un bassin riche de valeurs et de référents culturels…

Par ailleurs, cette démarche de formation culturelle en classe multiethnique cadrera avec l'orientation de la politique ministérielle d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (1998)[11], qui met l'accent sur le soutien à la connaissance du patrimoine du Québec avec ses héritages historiques et ses institutions démocratiques. Il convient, en effet, de susciter cet apprentissage culturel auprès des élèves nouvellement arrivés ici en vue d'une meilleure intégration sociale, d'une solide compréhension de cette société d'adoption et d'une plus grande compétence citoyenne à y vivre.

Certes, « tout n'est pas culturel », « mais le culturel peut être partout », rappelle Zakhartchouk. Ainsi, il revient à l'enseignant soucieux de son rôle de passeur de culture de créer ou de saisir, à coups de créativité pédagogique, toute opportunité

pour faire accéder ses élèves à d'autres rives. À cet effet, il est entendu qu'il lui faut arpenter et connaître la rive de départ peuplée, en classe multiethnique, d'identités et de référents culturels diversifiés. Ce défi exige de l'écoute empathique et de l'ouverture à la diversité culturelle. Bienvenue sera alors la mise à contribution de cette diversité dans l'élaboration des projets contribuant à définir la spécificité de l'école en tant qu'institution culturelle[12] engagée, sur une base continue, systématique et de longue durée, à soutenir l'élève dans son rapport à la culture et dans son éducation à la compréhension et à la relation[13] en ce monde fragmenté.

M. Marc-Yves Volcy est conseiller en services aux communautés culturelles au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

1. Jean-Michel ZAKHARTCHOUK, *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF éditeur, collection Pratiques et enjeux pédagogiques, 1999, 126 p.
2. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Québec, 1997, 40 p.
3. *Ibid.*, p. 25.
4. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Québec, 1997, 151 p.
5. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, 2001, p. 61.
6. *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, p. 35, citant B. Charlot, *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 1997, p. 84.
7. Selon F. Dumont, dans *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*, Montréal, HMH, 1968, la culture première renvoie à l'ensemble des traits caractéristiques du mode vie d'une société, d'une communauté, d'un groupe (...), et la culture seconde, à l'ensemble des œuvres produites par l'humanité pour se comprendre elle-même dans le monde.
8. Les statistiques proviennent de la banque de données de la Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, sauf avis contraire.
9. Statistique du Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal*, 2005.
10. Habitus : système de représentations et de pratiques élaboré par un ensemble social qu'il reproduit sur une longue durée, sans qu'interviennent directement la conscience et la volonté des personnes. Ce concept, mis en circulation par le sociologue P. Bourdieu, est plus large que celui d'habitude.
11. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec, 1998, p. 29.
12. Denis Simard, « Comment favoriser une approche culturelle de l'enseignement? », *Vie pédagogique*, nº 124, septembre-octobre 2002, p. 5-7.
13. Christiane Gohier, « La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture. L'enseignant comme passeur, médiateur, lieur », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, nº 1, 2002, p. 215-236.

ÊTRE ENSEIGNANT AU SECONDAIRE À LA VILLE... OU À LA CAMPAGNE?

par Robert Côté

En juin dernier, les résultats d'un sondage retenaient l'attention de tous les médias. Essentiellement, avec toutes les nuances qui s'imposent, on nous informait que *s'ils avaient vraiment le choix, les Québécois préféreraient vivre à la campagne et que, de toutes les villes du Québec, Montréal serait celle qui obtiendrait le moins la faveur de ceux-ci.* Plusieurs analyses ont tenté par la suite d'expliquer ces choix et plusieurs questions ont été soulevées ou auraient pu l'être. On vous soumet celle-ci : dans le contexte d'une réflexion portant sur l'identité enseignante, est-ce si idyllique d'être enseignant dans un petit milieu rural assez homogène et est-ce si terrible que de l'être dans un grand milieu urbain très hétérogène?

Ouf! Déjà les clichés, les idées préconçues et les préjugés, direz-vous... (Eh oui! l'auteur est montréalais) Mais pour s'en éloigner, nous avons décidé d'aborder la question par le biais d'un reportage qui traiterait des divergences et des convergences de ces deux situations. Pour ce faire, nous avons réuni autour de deux tables rondes distinctes des enseignantes et des enseignants issus de deux milieux représentatifs de ces différents environnements : l'école secondaire Georges-Vanier, de la Commission scolaire de Montréal, et l'école secondaire des Montagnes, de la Commission scolaire des Samares.

Située au nord-est de Montréal, en périphérie immédiate du quartier Villeray, l'école Georges-Vanier accueille plus de 1 500 élèves qui demeurent sur un territoire d'environ deux kilomètres carrés. Notons qu'au nord et au sud, de même qu'à l'est ou à l'ouest de cette école, on trouve aussi cinq autres écoles secondaires publiques de même dimension, qui relèvent de la même commission scolaire. Elles sont toutes situées à environ un kilomètre de l'école Georges-Vanier et elles accueillent sensiblement le même nombre d'élèves. Il y a également sur ce territoire des écoles secondaires de plus petite dimension et des écoles privées. La population scolaire est à l'image de celle du quartier, tant sur le plan socioéconomique que relativement à sa composition ethnique : 50 p. 100 de la population est considérée comme allophone et plus de cinquante groupes ethniques différents y sont représentés. En ce sens, l'école Georges-Vanier constitue un portrait-type d'une école secondaire en milieu montréalais. Une équipe d'environ 110 personnes, dont 80 enseignants, offre aux 1 500 élèves des services d'enseignement de la 1re à la 5e secondaire et des services complémentaires très variés. Nous y avons réuni, autour d'une table ronde, une enseignante et deux enseignants pour échanger sur leur vécu et leur perception de la profession. Ce sont Mme Julie Charbonneau, enseignante de français en 4e secondaire et MM. Patrick Laplante et Mario Cossette, respectivement enseignant d'histoire et géographie et enseignant de chimie et physique.

Pour ce qui est de l'école des Montagnes, située au cœur du village de Saint-Michel-des-Saints, nous y avons appris, lors d'une rencontre avec sa directrice, Mme Carmen Gouin, que cette école accueille 190 élèves

qui proviennent d'un territoire qui s'étale sur environ 1 000 kilomètres carrés. Seulement *deux* de ces élèves sont issus de minorités ethniques. Si plusieurs élèves habitent le village, d'autres doivent passer près d'une heure en autobus pour se rendre à l'école. Les autres écoles secondaires de la région sont situées à environ quarante kilomètres. Inaugurée en 1977, l'école des Montagnes n'a jamais accueilli, en près de 30 ans, plus de 200 élèves par année. Sur le plan économique, deux dominantes : l'industrie forestière, particulièrement celle liée aux scieries, et l'activité touristique. La population est assez homogène et le niveau de scolarité n'est pas très élevé. Plusieurs parents ont déjà fréquenté l'école de leurs enfants. On y offre des services d'enseignement de la 1re à la 5e secondaire et quelques services complémentaires. Nous y avons également réuni, autour d'une table ronde, trois enseignants : MM. Gilles Rivest, enseignant d'univers social, Philippe Lanoue, enseignant d'éducation physique et Stéphane Buteau, enseignant de français au premier cycle; MM. Rivest et Bluteau enseignent à toutes les classes du secondaire, dans leur domaine respectif.

À la suite de ces deux rencontres, nous avons regroupé selon certaines thématiques l'essentiel des propos des participants. Et c'est ainsi que nous vous les livrons.

À la question « Qu'est-ce qui, à la fin de vos études secondaires ou pendant vos études collégiales, vous a attiré vers la profession enseignante? » ou encore « Qu'est-ce qui a motivé votre choix de devenir enseignante ou enseignant? », les réponses viennent spontanément et empruntent facilement deux tendances. Pour Julie et Mario, de l'école Georges-Vanier, c'est d'abord l'attrait pour la discipline, la matière enseignée, le français pour l'une et les sciences pour l'autre, et ensuite le désir de partager cet amour et de le communiquer. On obtiendra sensiblement la même réponse de Gilles, à l'école des Montagnes, qui se voyait d'abord comme un historien. Par contre, pour Patrick, enseignant d'univers social à l'école Georges-Vanier, c'est d'abord le goût de communiquer, d'éduquer, qui primait. Le contact humain était à la base de ce choix et Patrick ira même jusqu'à affirmer : « Dans le fond, le choix de la matière, les sciences humaines à l'époque, c'était presque un prétexte pour avoir accès à la profession. » On obtient sensiblement la même réponse de Philippe Lanoue, attiré dans la profession comme enseignant d'éducation physique, à la suite d'expériences comme moniteur et entraîneur des plus jeunes dans des activités sportives. Pour Stéphane, l'enseignement est une deuxième carrière. Il avait d'abord travaillé dans le domaine de la gestion et de l'administration. Comme on lui confiait souvent le mandat d'assurer la formation du personnel débutant, il s'est découvert une vocation de formateur, de communicateur, et il est devenu enseignant de français.

D'entrée de jeu, on est en présence de cette fameuse dualité propre au monde de l'enseignement au secondaire : le spécialiste de la discipline enseignée *versus* le communicateur et l'éducateur. Et notons que ce choix, qui marque l'identité de chacun, n'a rien à voir avec le milieu dans lequel on travaille; il est plutôt lié à la personnalité de chaque individu.

En demandant à chacun de nos trois participants, dans chaque école, de témoigner de son processus d'entrée dans la fonction – et plus particulièrement de la période avant l'obtention d'un poste permanent – nous voulions vérifier si les conditions dans lesquelles s'était déroulé ce processus s'avéraient plus faciles dans l'un ou l'autre des milieux.

> …le spécialiste de la discipline enseignée versus le communicateur et l'éducateur.

Patrick enseigne depuis quinze ans; il s'estime chanceux car son entrée dans la profession s'est faite au début des années 90, à la fin d'une longue période de disette, particulièrement dans le « champ » des sciences humaines; Gilles, lui, a dû attendre sept ans et exercer un autre travail avant d'occuper un poste en histoire au début des années 90. Mario, détenteur d'une maîtrise en physique, se destinait vers l'enseignement au collégial; les postes étant rares, il a accepté de s'inscrire à un certificat en enseignement et de tenter sa chance au secondaire en attendant l'occasion rêvée. Trois semaines après avoir fait part de sa disponibilité à la commission scolaire (il avait à peine amorcé le premier cours du certificat), on lui offre un poste de remplacement à long terme où il sera même répondant pour une stagiaire qui terminait sa formation! Dès l'année suivante, on retient ses services dans un poste au secondaire; il décide d'y rester et il s'y plaît beaucoup depuis déjà douze ans. Julie est en poste depuis sept ans. Issue de la deuxième cohorte du baccalauréat de quatre ans, c'est par le biais des stages de formation qu'elle a d'abord été remarquée et retenue. Pour Philippe et Stéphane qui enseignent depuis cinq ans, l'accès à leur poste actuel, qui était celui qu'ils souhaitaient, s'est fait aussi de façon relativement facile. Ils disent avoir surtout profité d'un phénomène lié à la mobilité du personnel dans leur région.

À l'écoute de ces témoignages, on peut conclure que l'accès à la fonction ne semble pas lié à un milieu donné. C'est beaucoup plus une question de conjoncture liée à la période et au champ disciplinaire d'appartenance.

Les difficultés vécues lors de l'entrée en fonction sont assez semblables. Stéphane et Philippe ont vécu des moments difficiles liés à de lourdes tâches. Ils ont hérité de compléments de tâches et ils ont dû enseigner des disciplines pour lesquelles ils n'étaient pas formés; ils ont enseigné simultanément à plusieurs classes et ont eu à composer avec des élèves en difficulté de comportement. Les trois enseignants de l'école des Montagnes reconnaissent comme particulièrement difficile la gestion des groupes dans lesquels étaient intégrés des élèves en difficulté. Ils évaluent tous les trois à environ cinq ans leur phase d'adaptation à la profession.

À l'école Georges-Vanier, les enseignants reconnaissent aussi comme problématiques les premiers contacts avec les élèves en difficulté. Ils se souviennent avoir été très ébranlés, sur le plan émotif, par des conflits avec

Photo : Denis Caron

De gauche à droite : Julie Charbonneau, Patrick Laplante et Mario Cossette

les élèves. Toutefois, à cause du plus grand nombre d'élèves dans l'école, les tâches étaient moins disparates, les ressources plus nombreuses et les collègues qui enseignaient la même discipline étaient très disponibles.

Nous nous sommes intéressés par la suite au déroulement d'une journée-type d'un enseignant au secondaire en milieu montréalais, en tentant d'y déceler des différences ou des ressemblances avec la journée d'un enseignant en région. Selon Julie, cela peut varier beaucoup en fonction des individus ou de la discipline concernée. Comme enseignante de français en 4e secondaire, le défi qui s'offre au quotidien est très grand. Pour ces élèves, dont 50 p. 100 sont allophones, l'apprentissage est difficile. Et même si les parents sont bien intégrés à la société, souvent ils ne possèdent pas les habiletés nécessaires pour aider leurs enfants. Il faut arriver tôt, être très disponible et offrir beaucoup de périodes de récupération et de suivi individuel. Toute planification doit être très flexible pour pouvoir répondre aux besoins des élèves. « Et plus tu impliques les élèves dans leurs apprentissages, plus ils ont besoin de toi. » ajoute Julie. « Les périodes d'enseignement sont intenses, j'en sors souvent exténuée et les journées sont très longues; on commence tôt et on termine tard; les semaines sont intéressantes mais bien remplies. » Ces propos sont aussi répétés par ses deux collègues, qui reconnaissent toutefois le caractère particulier lié à l'enseignement du français en milieu montréalais. Patrice, pour sa part, insiste sur la dimension sociale de plus en plus présente dans l'exercice de la fonction. Cet aspect relationnel prend toujours plus de place et, fort de son expérience passée, il constate un rapprochement de plus en plus grand entre les jeunes et les adultes. Les trois enseignants en arrivent à un consensus : la planification des cours doit être tout à fait flexible pour répondre aux besoins des élèves. Encore une fois, on observe l'omniprésence de cette dualité : discipline enseignée *versus* l'acte d'éduquer.

À l'école secondaire des Montagnes, les propos de Gilles résument très bien la situation : « Dès l'arrivée dans le stationnement de l'école, on entend les élèves nous saluer. On connaît tous les élèves, on leur a tous enseigné et pour plusieurs d'entre eux, à plus d'une occasion. On peut même les suivre d'une classe à l'autre. » Stéphane ajoute : « Et ce sont les mêmes rapports entre les enseignants; on se connaît tous, on enseigne aux mêmes élèves et on partage les mêmes locaux. » Donc, la qualité des relations interpersonnelles est très élevée. Cet état de fait favorise beaucoup le partage d'informations et les projets interdisciplinaires. De plus, on se concerte plus facilement et on peut intervenir plus rapidement auprès d'un jeune lorsque la situation l'exige.

Dans cette école, les enseignants ne répètent pratiquement jamais le même contenu durant une même journée. Une quinzaine d'enseignants, appartenant administrativement à des champs divers, assument l'ensemble des matières prescrites au régime pédagogique, incluant certains cours optionnels et certains programmes qui s'adressent aux élèves de cheminement particulier, et ce, de la 1re à la 5e secondaire. Gilles confirme : « J'enseigne cinq matières différentes à six groupes d'élèves différents et c'est sensiblement le cas pour la plupart de mes collègues. »

La cadence est très rapide. La planification prend tout son sens, mais en même temps, elle doit être souple et flexible. Et ici aussi, les journées et les semaines sont fort bien remplies, mais avec des préoccupations différentes.

C'est même probablement sous cet aspect précis, l'exercice de la profession au quotidien, que l'on retrouve les écarts les plus significatifs entre les deux milieux.

Les participants de l'école Georges-Vanier insistent beaucoup sur l'importance d'établir de très bonnes relations avec les jeunes. Il est essentiel que l'enseignant les respecte et gagne leur confiance afin d'établir sa crédibilité. Fait intéressant à noter : la pratique du vouvoiement a été instaurée à l'école et nos trois participants n'y voient aucune entrave à ce climat d'échange et de confiance.

On mentionne également que le métier est très prenant : on ne quitte jamais l'école complètement; certaines confidences et certains problèmes vécus par nos jeunes nous habitent même quand on a quitté les lieux. Et même lors de moments de loisirs personnels, en participant à des activités culturelles (spectacles, théâtre, cinéma, etc.), la préoccupation d'en faire bénéficier ses élèves est toujours présente.

À l'école des Montagnes, presque tous les membres du personnel enseignant habitent à Saint-Michel-des-Saints ou en périphérie immédiate. Les relations avec les élèves se prolongent même à l'extérieur de l'école, que ce soit au restaurant, à l'épicerie, à la pharmacie, sur la rue ou même dans sa cour ou

sur son balcon. « Peu importe où on circule dans le village, on est toujours en contact avec nos élèves ou leurs parents. » Pour Gilles, qui a fréquenté l'école des Montagnes quand il était au secondaire, les parents de ses élèves sont ses anciens compagnons de classe. Stéphane habite à cent mètres de l'école, au cœur du village : « Quand on enseigne, c'est parce qu'on aime les jeunes. Et quand je rencontre un de mes élèves dans le village et qu'on en profite pour échanger, la relation s'en trouve enrichie. Et le fait d'habiter le village, c'est même aidant pour un nouvel enseignant lorsqu'il doit se faire accepter dans ce milieu qui ne manifeste pas toujours une grande ouverture envers les nouveaux arrivants. » Et l'intimité? Et le respect de la vie privée? Selon nos trois enseignants, « on te salue, on échange un peu, mais on ne s'impose pas; on respecte notre vie privée ». Sur le plan de l'éthique, ce voisinage impose une grande prudence, notamment au regard de la confidentialité. Cette proximité omniprésente constitue sans doute aussi une différence importante avec ce que vivent nos enseignants en milieu montréalais.

Avec les enseignants de l'école Georges-Vanier, la question a été abordée par le biais de l'écart culturel intergénérationnel. Cet écart semble beaucoup moins grand pour les enseignants actuels qu'il ne l'était pour ceux de la génération précédente. Nos participants ont vécu à l'école secondaire un modèle assez semblable, même si le contenu a pu bien sûr être modifié. Le fossé n'est plus aussi large et il est plus facile de faire des ponts. Julie ajoute : « Ce n'est pas vrai qu'ils n'aiment pas nécessairement ce qu'on écoutait et ce n'est pas vrai qu'on n'aime pas systématiquement ce qu'ils écoutent ». Pour elle, des groupes comme *Loco Locass* et *Mes Aïeux* actualisent certains textes du passé et la pièce *Zone*, de Marcel Dubé, écrite dans les années 50, traite de trafic et de gangs de rue, des sujets plutôt actuels. Bref, actualité et culture se conjuguent bien et le vécu général des jeunes est un bon véhicule pour ouvrir la porte à la discussion et au partage. Et les occasions ne manquent pas.

Pour ce qui est des enseignants de l'école des Montagnes, ils abordent surtout la question par le biais des interventions pour combler un déficit culturel dû à un certain éloignement, mais aussi très imputable à des facteurs socioéconomiques. Plus de la moitié des parents des élèves n'ont pas terminé leurs études secondaires. La stimulation n'est donc pas toujours présente dans tous les foyers. Le projet éducatif de l'école mise alors beaucoup sur l'enrichissement culturel, et des projets collectifs thématiques sont à l'ordre du jour à tous les ans. Il est vrai que l'accès aux médias contribue à diminuer les effets de l'éloignement et qu'en termes de distance, on n'est quand même qu'à environ 50 kilomètres de Joliette ou à 90 minutes de Montréal, mais les musées, les théâtres et les cinémas ne foisonnent pas et les coûts de transport des élèves vers ces lieux de culture sont très coûteux. On aborde aussi le défi que doivent relever les enseignants pour favoriser une plus grande tolérance envers ce qui est différent, chez cette population très homogène et souvent assez fermée.

En réponse à la question « Qu'est-ce que c'est pour vous, un élève qui réussit? », les enseignants de l'école des Montagnes insistent sur trois éléments :

- La participation du plus grand nombre à toutes les activités d'enseignement et aux autres activités éducatives mises en place par l'école. Participer et s'impliquer.
- La persévérance. Un élève qui réussit est un élève qui persévère. Il faut lutter contre le fait que certains élèves ont la tentation de décrocher. Et on doit faire face à un féroce concurrent : le travail dans l'industrie forestière, qui offre aux garçons la possibilité de gagner rapidement un salaire relativement intéressant.
- Et finalement, comme on connaît bien tous les élèves, ceux-ci peuvent faire l'objet de suivi plus personnalisé; on peut dire qu'un élève qui réussit est un élève qui progresse dans ses apprentissages.

Le fossé n'est plus aussi large et il est plus facile de faire des ponts.

Relativement à la même question, les enseignants de Georges-Vanier font remarquer la grande dichotomie engendrée, selon eux, par le système actuel. D'une part, toute l'attention est portée vers les théories liées à la motivation, notamment à la motivation intrinsèque. On favorise la coopération, l'autoévaluation, des pratiques d'analyse réflexive chez l'élève, une pédagogie différenciée et un certain respect du rythme de tous. On transmet le message que l'élève doit surtout réussir pour lui-même, concept même de la réussite éducative. Au même moment, on exige que tous les élèves – et particulièrement ceux du deuxième cycle – soient soumis à un même examen uniforme, administré à tous au même moment et dans les mêmes conditions. Message très ambigu pour les enseignants, qui souvent se sentent pressés d'enseigner à leurs élèves la matière qui leur permettra de réussir un examen plutôt que de les amener à réussir des apprentissages.

Est-ce qu'un enseignant du secondaire jouit de suffisamment d'autonomie pour être à la fois à l'aise et efficace dans l'exercice de ses fonctions? Tout en reconnaissant que les programmes d'études sont des programmes officiels élaborés en termes d'objectifs prescriptifs et qu'il existe un cadre financier et institutionnel propre à chaque établissement, c'est au niveau des moyens pour atteindre ces objectifs que ces enseignants situent leur autonomie. Celle-ci est un préalable à leur créativité. Étant tous très actifs et à l'avant-garde dans leurs domaines respectifs, ils se montrent très satisfaits de cette autonomie et apprécient l'appui de leur direction d'établissement en ce sens.

À partir des témoignages des deux équipes, on peut affirmer que les moyens permettant à un enseignant de se ressourcer, de se mettre à jour et de développer ses compétences sont beaucoup plus nombreux et accessibles dans un grand milieu. Mais encore, comme le souligne Julie, faut-il vouloir en bénéficier et faire soi-même les démarches nécessaires. Il faut s'impliquer et faire preuve d'autonomie

Photo : Denis Caron

De gauche à droite : Gilles Rivest, Philippe Lanoue et Stéphane Buteau

et, en ce sens, chacun est l'artisan de son propre développement. Mais les enseignants de Georges-Vanier reconnaissent volontiers qu'ils sont un peu choyés par rapport à leurs collègues qui enseignent dans des régions plus éloignées : conférences, bibliothèques bien documentées, collaboration avec des artistes, des représentants de l'industrie ou d'autres personnes. Il existe beaucoup de ressources et le fait d'appartenir à un grand réseau scolaire et d'échanger avec un bassin potentiel de plusieurs collègues est certes facilitant à cet égard.

Les enseignants de l'école des Montagnes misent plutôt sur une concertation régulière à l'intérieur de l'équipe enseignante et apprécient aussi les ressources que la commission scolaire met à leur disposition. Comme on est souvent le seul enseignant de l'école dans une discipline donnée, cette mise à jour des compétences fait appel à l'autodidaxie.

Nous avons demandé aux six enseignants de nous décrire leur plus belle expérience ou leur plus belle réussite comme enseignant au secondaire. Chacun, avec une certaine flamme dans les yeux, nous a décrit un projet intéressant et tous ces projets, qu'il serait évidemment plutôt long de décrire ici, possédaient trois caractéristiques communes. D'abord, ils avaient été réalisés en classe ou à l'extérieur de la classe, et même dans plusieurs cas, à l'extérieur de l'école; ensuite ils avaient fait appel à une participation active de plusieurs élèves et finalement, ils avaient été réalisés récemment ou ils étaient toujours en cours de réalisation.

Peu importe le milieu, on peut observer partout que les enseignants ont le feu sacré. Et ces profs très motivés sont heureux dans leur travail. S'ils sont conscients que le niveau de confiance de la population à leur égard est très élevé, comme le montrent de récents sondages, ils souhaiteraient peut-être un peu plus de reconnaissance quant à la lourdeur de leur tâche.

Nous avons demandé à chacun des participants d'identifier les principaux défis pour l'avenir de la profession ou de livrer en ce sens un bon conseil aux enseignants débutants.

Si Philippe est surtout préoccupé par les besoins constants de se renouveler comme enseignant d'éducation physique, Stéphane croit que la différenciation pédagogique est le défi majeur des prochaines années; Gilles, lui, retient surtout l'alourdissement des difficultés éprouvées par les élèves comme le principal défi auquel les enseignants devront faire face.

Et comme conseil destiné aux collègues qui débutent ou débuteront dans la profession, Julie leur recommande surtout de ne pas s'éparpiller, de bien cibler leur champ d'intervention et de ne pas hésiter à faire des choix; autrement, ils se sentiront vite envahis et risqueront de s'essouffler. Pour Patrick, il faut être curieux, il faut lire, poursuivre sa formation et prendre la peine de bien s'informer pour connaître les sujets dont on nous parle. Finalement, Mario recommande surtout de ne pas dissocier le vécu quotidien de ses élèves de son contenu de cours.

Comme on le constate, toutes ces préoccupations et ces conseils peuvent très bien se retrouver ou s'appliquer dans tous les établissements d'enseignement secondaire, indépendamment du lieu, de la taille ou du projet éducatif spécifique. Et c'est un peu ce constat qui nous amènera à la conclusion qui suit.

Si on remarque certes des divergences liées surtout à des aspects conjoncturels relatifs à l'espace, à la densité de la population et à la composition plus hétérogène de cette dernière, il existe toutefois une similitude majeure dans cette dualité propre à l'identité d'un enseignant au secondaire : le fait d'être un spécialiste d'une discipline donnée qui veut communiquer à ses élèves cet intérêt pour un domaine qu'il aime, tout en ne délaissant jamais son rôle d'éducateur. Difficile à concilier? Souvent… mais surtout pas impossible. Nous avons rencontré six enseignants très motivés qui réussissent cette mission avec passion. On les sent très près des jeunes et ils communiquent leur amour de la matière enseignée avec beaucoup d'enthousiasme.

Pour reprendre l'analogie évoquée au début de ce reportage, certains chroniqueurs ont souligné que si on demandait à chaque Québécois d'identifier la ville dans laquelle il préférerait vivre, chacun nommerait probablement celle dans laquelle il vit déjà. Il en serait probablement de même pour plusieurs enseignants du secondaire.

Et c'est très bien qu'il en soit ainsi. Ce sont les jeunes qui en sortent gagnants.

M. Robert Céré est consultant en éducation.

QUAND CULTIVER SIGNIFIE RELIER POUR FAIRE SENS

par Christiane Gohier

Quand on fait référence à la réforme actuelle des programmes d'études, c'est le terme « compétence » qui apparaît comme dominant, puisqu'il traduit les objectifs de formation et les profils de sortie attendus. Les termes « culture » ou « rehaussement » culturel, pourtant présents dans les documents d'orientation de la réforme, semblent relégués au second plan. Pourtant, en 1997, dans le rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum présidé par Paul Inchauspé, on reconnaissait trois finalités à l'école : utilitaire, en favorisant la croissance économique, cognitive, en facilitant le développement de l'esprit et culturelle, en assurant « l'appropriation, par les nouvelles générations, des savoirs de la culture, qui constituent le propre de l'être humain et qui sont l'essence du monde où il nous faut vivre, monde qui n'est plus naturel mais culturel » (p. 25).

Comment favoriser le rehaussement culturel des programmes d'études? Le rapport préconise d'appréhender les savoirs essentiels qui pourront se traduire en termes de compétences selon le profil de sortie souhaité pour l'élève, en les situant dans un contexte culturel qui fait appel aux œuvres et aux productions de l'humanité. On pourrait, par exemple, faire plus de place à la littérature dans l'apprentissage du français, aux productions culturelles des différentes époques étudiées dans l'apprentissage de l'histoire ou aux productions artistiques passées ou contemporaines dans l'étude des arts.

Ce rehaussement culturel dans les programmes d'études se répercute forcément sur la formation des maîtres et sur l'identité enseignante. Aussi, les programmes de formation des maîtres seront-ils désormais axés sur l'acquisition de compétences, dont la compétence culturelle définie, en s'inspirant des travaux du sociologue Fernand Dumont, comme le fait d'« Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète des objets de savoir ou de culture dans l'exercice de ses fonctions » (Gouvernement du Québec 2001, p. 63).

Mais allons un peu plus loin en nous demandant ce que signifie le terme « culture ». Il est difficile de le définir de façon simple et précise, car, comme le concept d'éducation, il est polysémique. On en retiendra ici trois sens, plus couramment utilisés et parfois confondus, définis par Jean-Claude Forquin (1989). D'abord, le terme fait référence aux caractéristiques souhaitées de *l'esprit cultivé*, c'est-à-dire à la possession d'un large éventail de connaissances et de compétences cognitives générales ainsi qu'à une capacité d'évaluation intelligente et de jugement personnel en matière intellectuelle et artistique. Ensuite, le sens *anthropologique*, qui fait référence aux traits spécifiques d'une société, d'une communauté ou d'un groupe à une époque donnée quant à leur mode de vie. Enfin, la culture *patrimoniale*, qui renvoie à l'héritage collectif, intellectuel et spirituel légué par un groupe ethnique, voire par l'humanité tout entière.

Quand on parle de culture ou de rehaussement culturel, c'est souvent le premier sens du terme qui vient à l'esprit et on songe à la personne ou à l'enseignante, l'enseignant cultivé comme à une personne érudite, possédant un savoir encyclopédique. Or la culture renvoie à quelque chose de plus profond et de plus important à posséder et à transmettre que l'étalage d'une multiplicité de savoirs et de référents culturels. Ce qu'on transmet, c'est d'abord et avant tout une ouverture, une curiosité pour la culture et pour le savoir, pour certains objets, selon chaque enseignant. Il s'agit alors peut-être moins de forger un esprit cultivé que de cultiver l'esprit, dans le sens que lui donnait Montaigne de la tête bien faite plutôt que bien pleine.

Photo : Denis Carrier

C'est pourquoi dans le document d'orientation de la formation à l'enseignement, en se référant aux travaux de Charlot, on parlera moins de maîtrise des savoirs que de rapport au savoir, celui-ci englobant le rapport au monde, aux autres et à soi-même. C'est ce rapport au savoir et cet esprit d'ouverture ainsi que la somme des rencontres de l'élève avec différents enseignants qui feront de lui une personne cultivée. Plus encore, le lien établi par l'enseignante ou l'enseignant entre les divers objets du savoir et certaines des œuvres de l'humanité aidera à créer du sens dans un monde éclaté, en perte de repères, complexe et fragmenté.

> Ce qu'on transmet, c'est d'abord et avant tout une ouverture, une curiosité pour la culture et pour le savoir…

On parle beaucoup, aujourd'hui, de la mondialisation de l'économie, voire de la culture. Mais pour habiter « le village global », pour développer un esprit citoyen, le « vivre-ensemble » avec ses concitoyens, proches ou lointains, il faut que le monde fasse sens pour la personne, il faut qu'elle s'y sente liée. Ce lien est créé par un triple rapport au monde, d'ordre rationnel, pour le comprendre, et d'ordre symbolique et affectif, pour en faire partie par sa sensibilité et son affectivité. En d'autres termes, pour que l'élève intègre les différents savoirs et que ces ressources soient ensuite mobilisées dans la compétence à résoudre des problèmes en situation, comme le souhaitent les tenants de la réforme, il faut qu'il se sente intégré, presque incorporé à ces savoirs.

Voilà une idée qui peut paraître, à première vue, circulaire : pour intégrer les savoirs, il faut être intégré à eux… Mais cette circularité n'est qu'apparente quand on voit la démarche d'apprentissage comme un processus. Pour qu'il y ait intégration des savoirs, au sens large d'objets culturels, l'élève doit y trouver un sens, une signification, comme le soutenait déjà Dewey dans la première moitié du XX[e] siècle, qui prônait un apprentissage contextualisé, « branché », pourrait-on dire, sur le monde de l'élève et sur la société.

Toutefois, cet effort de contextualisation peut être vain si l'élève ne se sent pas touché par les questions traitées et les savoirs auxquels elles renvoient. Et pour qu'il se sente touché, le savoir, souvent décliné sur le mode conceptuel et rationnel, est insuffisant. Ce qui est compréhensible parce que « sensé » est nécessaire, mais il faut également que la sphère du « senti », du ressenti soit mise à contribution. Et c'est par l'imaginaire, l'appel à ce qui est d'ordre symbolique, c'est-à-dire qui transcende le rapport immédiat au monde, que cette dimension ou ce mode de la connaissance peut être éveillé. On n'a qu'à penser au faramineux succès de romans jeunesse comme les *Harry Potter*, par exemple, pour se convaincre du besoin qu'ont les enfants, jeunes et moins jeunes, de référents de l'ordre du merveilleux, certes, mais d'un merveilleux qui renvoie à des valeurs qui relient les êtres humains les uns aux autres, comme la fraternité.

Toutes les œuvres que recèle le patrimoine littéraire sont autant d'ouvertures sur les mondes possibles aussi bien qu'accès à ceux qui ont existé avant nous. Elles transcendent le temps et sont souvent actualisées, comme les œuvres de Jules Verne ou des frères Grimm ou encore comme celles de Charles Perrault, qui ont pourtant été publiées deux siècles avant la parution de *Vingt mille lieux sous les mers*. Les récits historiques – adaptés à l'âge des apprenants – ont la même fonction : comprendre le passé, mais surtout voir ce qui nous relie aux autres personnes.

Comme le soutient Durand (1984), le symbole ne renvoie pas directement à un signifié nettement et univoquement circonscrit. Dans son essence, il renvoie à un sens « figuré », transcendant le sens premier des signes, plus facilement lisible mais qui n'aide pas à imaginer, à rêver, à voir « au-delà ». « L'image symbolique est la transfiguration d'une représentation concrète par un sens à jamais abstrait. Le symbole est donc une représentation qui fait apparaître un sens secret, il est l'épiphanie d'un mystère. » (p. 13)

Le sens attribué au monde provient ainsi d'un double rapport, de compréhension du monde et de relation avec les autres. Ces liens peuvent s'instaurer par le biais des œuvres, proches ou lointaines, qui traduisent le rapport au monde d'autres hommes dont nous sommes parents, semblables ou différents mais parents par les interrogations, les sentiments éprouvés face au dur et merveilleux phénomène de la vie. Des liens peuvent également se tisser par la reconnaissance de ressemblances dans les coutumes et modes de vie de nos groupes sociaux d'appartenance ou de ceux dont ils sont issus. C'est ici que culture et éducation s'unissent en un mariage nécessaire pour former une personne certes informée, instruite des différents savoirs, mais également liée aux autres hommes, et plus globalement au monde lui-même.

En fait, toutes les productions, toutes les créations, en somme, toutes les œuvres de l'humanité constituent le réservoir inépuisable du symbolique. Littérature, peinture, sculpture, cinéma, d'une part, objets usuels de la vie, outils, vêtements, d'autre part, sont quelques exemples parmi les productions de la « grande culture » et celles de la culture anthropologique auxquelles peut puiser une éducation à l'ordre du symbolique qui touche à la fois au sensé et au senti.

Comme le soutient Zakhartchouk (1999), la tâche de l'enseignant est de jeter des ponts entre les divers types ou niveaux de productions culturelles; il est un passeur culturel. Pour ce faire, il n'est pas d'autre chemin que celui des personnes elles-mêmes, de leur habitacle culturel actuel, de leur sensibilité présente, pour l'exercer, la nourrir et ainsi leur permettre d'accéder à d'autres rives.

« Il faut faire apparaître ces œuvres non comme des monuments inaccessibles, mais comme la source de questions fondamentales, qui nous aident à penser et à agir. La culture a alors à voir avec les interrogations et le sens de l'existence, sur les difficultés de vivre ensemble, sur la lutte du Bien et du Mal, sur le pourquoi de la souffrance, sur l'énigme de la Mort, sur le besoin d'être aimé… » (Zakhartchouk 1999, p. 26).

Photo : Denis Garon

La culture ne peut, par ailleurs, être signifiante que si elle est intériorisée. Elle nécessite l'appropriation par une construction personnelle qui ne peut s'opérer que si l'on part du connu pour accéder à l'ailleurs. Tous les moyens de la médiation culturelle seront alors bons pour construire des ponts. Prendre appui sur la culture populaire, mettre la culture en action (par l'art dramatique, par exemple), la situer dans son contexte socio-économique, faire faire un travail d'écriture au je, revu après avoir lu certaines œuvres : Zakhartchouk propose une longue liste de moyens pédagogiques favorisant la médiation culturelle, qui ont en commun de partir de l'intérêt de l'élève – enfant ou adolescent – et de son questionnement, non pour complaisamment s'y arrêter, mais pour l'amener, pas à pas, ailleurs. « La culture, si on quitte son sens ethnologique, est bien ce détachement par rapport à l'entreprise du quotidien, ce dépassement des idées reçues, des goûts spontanés, de la satisfaction immédiate, elle est bien conquête et accès à un autre univers. » (p. 88)

Le passeur de Zakhartchouk devient équilibriste, cherchant le point de stabilité, toujours fuyant, entre la référence au familier et l'appel, ou surtout l'attrait, de l'inconnu. Et ce mandat correspond à une identité professionnelle enseignante qui est au croisement de l'identité personnelle et socioprofessionnelle de l'enseignant (Gohier et autres 2001). Par la dimension relationnelle de l'intervention éducative, dont on sait qu'elle est un élément primordial de la capacité à instaurer un climat propice à l'enseignement et à l'apprentissage, l'enseignant est interpellé dans son identité professionnelle, au sens des savoirs pédagogiques et disciplinaires ainsi qu'en regard des normes édictées par la profession, mais il est également interpellé dans ce qu'il est comme personne, dans ses valeurs, ses croyances et ses propres référents culturels.

> …la tâche de l'enseignant est de jeter des ponts entre les divers types ou niveaux de productions culturelles; il est un passeur culturel.

Le questionnement sur le sens de la vie et l'ouverture d'esprit sur le monde et les objets culturels ne sont pas que des méthodes ou des techniques pédagogiques. Ils font partie intégrante des qualités professionnelles de l'enseignante et de l'enseignant. Privé de curiosité, d'intérêt pour les objets de savoir et de culture ou pour la quête de sens, l'enseignant n'est qu'un répétiteur, un exécutant et un transmetteur de culture.

En tant que personne contribuant au développement, à la construction de l'autre, il est bien plus. Il est héritier, interprète et critique de sa culture. Et pour ce faire, il se transforme en passeur, médiateur et lieur : il participe à la création du sens.

M^me^ Christiane Gohier est professeure titulaire au Département d'éducation et pédagogie de l'Université du Québec à Montréal.

Références bibliographiques

DURAND, G. *L'imagination symbolique*, Paris, PUF, 1984.

FORQUIN, J.C. *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles, De Boeck, 1989.

GOHIER, C. « La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture. L'enseignant comme passeur, médiateur, lieur », M. Tardif et D. Mujawamariya (rédacteurs invités), *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVIII, n° 1, 2002, p. 215-236. (Numéro thématique - Enseignement et cultures).

GOHIER, C. « L'homme fragmenté : à la recherche du sens perdu. Éduquer à la compréhension et à la relation », *Éducation et francophonie* vol. 30, n° 1, printemps 2002. (Numéro thématique – Les finalités de l'éducation). [En ligne], [http://www.acelf.ca/revue/XXX-1/index.html].

GOHIER, C. et autres. « La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVII, n° 1, 2001, p. 3-32.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, 2001.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM. *Réaffirmer l'école : Prendre le virage du succès*, Québec, 1997.

ZAKHARTCHOUK, J.M. *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF, 1999.

Témoignage

Je suis enseignant d'anglais intensif au primaire, en sixième année, à l'école Saint-Nicéphore de la Commission scolaire des Chênes. Ma carrière en est à ses débuts : j'ai en effet obtenu mon baccalauréat en avril 2004. Mon identité professionnelle s'est développée tant au cours de mon parcours universitaire que durant ma courte expérience professionnelle.

En grandissant, je n'avais pas d'ambition professionnelle précise. Je me suis inscrit au cégep en langues modernes sans savoir vers quelle profession cela me mènerait. Après ces études collégiales, mon intérêt pour l'anglais m'a amené à entreprendre un baccalauréat en enseignement de l'anglais comme langue seconde. J'hésitais toutefois encore entre ce champ et la littérature anglaise, la traduction, la linguistique… Ce n'est qu'au fil des stages que j'ai découvert un profond intérêt pour l'enseignement.

Après une première expérience de stage particulièrement difficile, je songeais sérieusement à tout abandonner. Toutefois, lors de mon deuxième stage, j'ai eu la chance de travailler en anglais intensif au primaire avec un enseignant associé qui m'a aidé à reconnaître mes défauts et à canaliser mes qualités, mes passions et mes valeurs afin de réaliser mon potentiel et de jeter les bases de mon identité professionnelle. Mon dernier stage a permis de cristalliser cette identité en mettant en œuvre de nouveau, cette fois au secondaire, des approches et des méthodes pédagogiques me ressemblant : approche communicative, pédagogie par projets, gestion de classe démocratique, etc.

Mes expériences de stages m'ont mené à un autre constat important : il est à mes yeux beaucoup plus valorisant de travailler en anglais intensif au primaire qu'en anglais ordinaire, que ce soit au primaire ou au secondaire. J'adore ma discipline, l'anglais, mais je déplore que le travail de spécialiste ne permette pas de contact prolongé avec les élèves. Il est difficile de développer une relation privilégiée avec eux et d'apprendre à les connaître, en raison du grand nombre de groupes et du peu de temps passé avec chacun. De même, le progrès réalisé par les élèves est moins rapide qu'en contexte d'anglais intensif. Or, je trouve particulièrement motivant de suivre le développement des compétences des élèves quotidiennement et à long terme.

> Je n'aime pas parler de décoration ou de cuisine. Je n'ai pas d'enfant. Je ne connais rien sur les accouchements. J'aime les sports, la science-fiction et les jeux vidéo. Je suis un homme – un jeune en plus! – et j'admets qu'il n'est pas toujours facile de s'intégrer aux conversations en milieu de travail! Heureusement que mes collègues sont très attentionnées et que nous avons en commun un point central : nous sommes enseignants et cette identité nous rassemble.

J'ai donc une formation de spécialiste, mais j'occupe actuellement une fonction de titulaire, comme enseignant d'anglais intensif en sixième année. Pas évident d'être titulaire d'une classe de 29 élèves! Encore moins, peut-être, sans avoir bénéficié de la formation complète d'un titulaire. Depuis deux ans, je fais mes premières armes en didactique des mathématiques, des sciences et d'univers social, en les intégrant de mon mieux dans des projets signifiants, qui ont bien sûr pour but d'enseigner l'anglais aux élèves. Heureusement, je bénéficie du soutien des conseillères et conseillers pédagogiques de ces divers domaines, de mes collègues et de la direction. Ces personnes me guident et sont toujours présentes pour m'aider ou pour me faire découvrir de nouvelles avenues. Je suis ainsi en apprentissage constant et mon identité professionnelle évolue en conséquence.

Comment je me définirai comme enseignant dans quelques années? Difficile de le prédire. Mais j'espère continuer de travailler dans un contexte aussi stimulant, varié, qui me permet de me réaliser au quotidien et – je le souhaite du moins – de contribuer à ma façon à notre société.

Guillaume Laporte

1. Je profite de l'occasion pour remercier quelques-unes des personnes qui m'ont grandement influencé dans ce parcours : Fernand C., Martine P., Gilles T., Réjean M., Claude B., Lucie G., Robert E., Johanne B., Robert L. et Joane C.

par Denis Masse

Le milieu scolaire est à mon avis, avec celui de la gestion, un des champs d'action les plus perméable et docile à l'adoption de nouveaux concepts, de nouveaux modèles ou encore de nouveaux paradigmes. L'imagination débordante d'un bon nombre d'intervenants qui gravitent inlassablement autour des collectivités de praticiens du milieu scolaire n'a d'égal que le nombre de réformes et de changements inachevés. Aussi, d'entrée de jeu, je tiens à mettre en garde les décideurs et autres grands gestionnaires qui liront cet article contre la tentation d'utiliser cette notion aguichante de *compétence collective* comme prétexte à l'enclenchement d'une nouvelle mode « incontournable » ou d'un *big bang* à faire vivre à leur milieu! Tout au plus, j'émettrais le vœux que cette brève analyse leur permette de constater et d'apprécier les efforts que consentent déjà nombre d'équipes-école, de groupes-niveau, de groupes-cycle et de comités pour répondre le plus adéquatement et consciencieusement possible aux nouvelles obligations et aux nombreux défis auxquels ils doivent faire face ... dans un contexte de surcharge de travail et de rareté de ressources... dessiné à d'autres niveaux!

Photo : Denis Caron

Toujours est-il que la réflexion qui suit fut enclenchée lors d'un concert de fin d'année donné par des élèves d'une école secondaire de premier cycle inscrits à l'option *musique-guitare*. Cette représentation s'acheva par l'exécution magistrale de deux pièces de niveau avancé, interprétées par un groupe d'une vingtaine de finissantes et finissants. Je venais d'être témoin d'une manifestation de *compétence collective* évidente, résultat de trois années d'efforts persistants sous la gouverne d'une professeure à la fois satisfaite, fière, appréciée mais visiblement émue et nostalgique de devoir se résigner à la dissolution de cette compétence parvenue à un niveau de maturité remarquable.

De quelle nature était cette compétence? Quelles en étaient les éléments clés? Comment s'était-elle développée et quelles avaient été les conditions nécessaires à cet épanouissement? Quelles difficultés avait-il fallu vaincre? En quoi cette démonstration étonnante d'un groupe de jeunes musiciens et musiciennes pouvait-elle m'aider à reconnaître et à circonscrire une compétence collective propre à un établissement scolaire? Et, plus concrètement, comment pouvait-elle se manifester dans une telle organisation? Quelles en étaient les traces? Quelles étaient les principales tâches auxquelles était conviée cette compétence? Pouvait-on la mesurer? Différait-elle d'un milieu à l'autre, et si oui, pourquoi? Et finalement mais tout aussi important, qu'est-ce que cette notion venait réellement ajouter à ce que nous connaissons concernant la vie des organisations et leurs personnalités? J'avais là suffisamment de pistes pour écrire un volume!

Je reviens donc à ce concert de fin d'année. La compétence collective dont j'avais été témoin tenait, me semble-t-il, à plusieurs facteurs. D'abord, le travail collectif à accomplir avait été clairement défini à l'avance dans un langage univoque et son exécution était soumise à un référentiel, à une démarche et à des règles connues, reconnues et acceptées de tous les membres du groupe. Les marges de manœuvre individuelles laissaient peu de place à la diversité d'exécution et à l'improvisation. Il y avait eu maintes répétitions et les membres n'avaient pas eu le choix de se présenter aux pratiques et encore moins de ne pas jouer « ensemble »! Bien que l'œuvre collective nécessitait au préalable la maîtrise d'un grand nombre de connaissances et d'habiletés, voire de compétences individuelles, la nature du travail à accomplir était essentiellement collective. Et l'accomplissement de ce travail était facilement vérifiable par l'ensemble des personnes assistant à la représentation, y compris par celles et ceux qui jouaient! Bien sûr, les appréciations furent sans doute diverses compte tenu des goûts et des connaissances musicales des spectateurs ou des mélomanes présents dans la salle. Je m'en voudrais aussi de ne pas souligner le fait que cette *compétence collective* avait été grandement soutenue sur les plans technologique et matériel. Enfin, beaucoup de temps et d'énergies furent nécessaires afin

d'atteindre un tel niveau de compétence, sans oublier le rôle essentiel joué par l'enseignante qui avait « concerté » cet ensemble remarquable.

La *compétence collective* d'un établissement scolaire a toutes les chances de différer grandement de celle d'un ensemble musical! Certes, un grand orchestre symphonique doit exécuter un grand nombre de partitions pour rendre justice à une œuvre musicale. Mais le personnel d'un établissement scolaire n'a-t-il pas, à sa manière, à exécuter un très grand nombre de « partitions » pour assurer la réussite éducative de ses élèves! Bien sûr, l'interdépendance et l'« harmonisation » de ces dernières ne sont pas aussi faciles à percevoir pour celles et ceux qui sont témoins d'un grand concert éducatif qu'elles le sont pour les mélomanes qui assistent à un spectacle de l'Orchestre symphonique de Montréal! De plus, elles ne sont pas ou ne peuvent être écrites entièrement à l'avance; leur interprétation ne fait pas nécessairement l'unanimité pas plus que les référentiels théoriques et les règles de l'art à respecter; certains membres peuvent ne pas vraiment s'investir ou jouent de « fausses notes » sans que cela ne paraisse trop; on reconnaît plus souvent qu'autrement les mêmes solistes qui s'épuisent, quand ce n'est pas « l'ensemble » qui se subdivise en sous-groupes qui décident de ne pas jouer le même morceau ou encore de ne pas jouer du tout... Bon! j'arrête là la métaphore et vous laisse la poursuivre à votre guise.

Photo : Denis Caron

Si les compétences collectives à déployer dans le domaine musical ou encore dans les milieux sportifs, scientifiques et médicaux sont appréciables, celles à développer et actualiser dans nos institutions scolaires ne sont pas en reste. Elles offrent des défis d'un très haut niveau de difficulté, compte tenu de la nature, de la diversité et de la complexité des défis à relever, de la lourdeur de plus en plus grande des responsabilités qui leur sont confiées et des problématiques qu'elles entraînent dans leur sillon, de la culture passablement individualiste et discrète des pratiques professionnelles, de la multiplicité et de la mouvance continue des fondements scientifiques sur lesquels s'appuie cette pratique ainsi que des interdépendances requises dans l'action et nécessaires pour assurer la pertinence et l'efficacité des interventions individuelles et collectives quotidiennes. Voilà quelques-unes des raisons qui font que les milieux scolaires ont de moins en moins le choix de développer leurs compétences collectives.

Le travail confié au personnel enseignant est toujours perçu comme une pratique essentiellement individuelle. Très souvent on a symbolisé cette pratique par la porte de classe fermée ou encore par un « maître » qui défend son autonomie professionnelle. Et pourtant, n'y a-t-il pas là rien de plus normal? Qui oserait faire un tel reproche à tout autre professionnel qui ferme la porte de son bureau et qui décide de la démarche et du traitement à suivre pour son ou ses clients?

Nous pourrions assez facilement convenir que la pratique du métier d'enseignant-éducateur est d'abord et avant tout fondée sur la capacité d'établir une relation éducative avec un groupe et chacun de ses membres dans le but de faciliter un certain nombre d'apprentissages cognitifs, attitudinaux et comportementaux explicités dans les programmes d'études ou encore privilégiés dans les projets éducatifs, les plans de réussite et les codes de vie des établissements scolaires. Le succès de l'entreprise est grandement fonction de l'authenticité du maître, de sa crédibilité de même que de la complicité et de la chaleur humaine qui existent entre ce dernier et « ses » élèves. Mais d'autres facteurs ont aussi une influence sur les processus éducatifs et débordent le « royaume » du maître. Nous pensons, entre autres choses, à la façon d'organiser et de concerter les pratiques d'enseignement, les interventions pédagogiques et disciplinaires, les services aux élèves ou encore l'utilisation du temps et des ressources. Nous entrons alors de plein pied dans ce que nous qualifierons de « tâches collectives ».

Quelles sont ces tâches collectives auxquelles sont conviés les acteurs et groupes d'acteurs qui œuvrent dans un établissement scolaire, et à quelles compétences font-elles appel? Pour les fins de notre analyse, nous distinguerons deux catégories de tâches collectives : d'une part, celles qui sont obligatoires de par la législation, les règlements et les conventions et, d'autre part, celles qui sont nécessaires à l'opérationnalisation et à la qualité des actes professionnels à poser. Nous nommerons les premières « institutionnelles » et les secondes « professionnelles ».

Photo : Denis Caron

Un certain nombre de compétences collectives utiles au bon fonctionnement d'un établissement scolaire visent l'accomplissement de tâches se rapportant à des obligations auxquelles il doit se conformer, comme institution légalement constituée. Ces tâches nécessitent une coordination et une concertation d'acteurs et de groupes d'acteurs pour leur réalisation. Nous n'avons qu'à penser à l'élaboration et à la mise en œuvre et l'évaluation du projet éducatif, du plan de réussite et du code de vie ou encore aux démarches décisionnelles nécessaires pour se conformer au régime pédagogique et l'actualiser, aux règlements et aux articles des conventions touchant l'organisation scolaire, et bien sûr, aux toujours innombrables politiques de la commission scolaire. Bien que les lieux, les moments, les mandats, les règles de fonctionnement et les rôles à jouer dans l'exécution de ces tâches collectives soient plus souvent qu'autrement prédéterminés, la manière – pour ne pas dire l'efficacité avec laquelle chacun des établissements les accomplira – sera fonction d'un certain nombre de compétences collectives « transversales » que ses acteurs auront développées. Quiconque ayant œuvré dans quelques-uns de ces milieux admettra que leur capacité varie quant à la manière avec laquelle ils en arrivent à s'entendre sur des orientations, des priorités, des projets, des règles de vie ou encore comment ils réussissent à composer avec une diversité de points de vue, à faire face à des divergences, à solutionner des conflits, à s'entendre sur la façon de gérer les ressources, à assurer le suivi, le contrôle et l'évaluation des décisions prises, ou à créer un climat productif basé sur l'écoute et le respect.

Il importe de savoir que l'état des connaissances par rapport à ce type de compétences collectives est déjà appréciable. Les pionniers du développement et du changement organisationnel (Likert 1961; Blake et Mouton 1969 et 1987; Schein et Bennis 1965 et 1969; Beckard 1969; Tessier et Tellier 1973 et 1990) et les spécialistes de la culture organisationnelle et de l'organisation apprenante (Peters et Waterman 1983; Sérieyx 1993; Senge et autres 1990, 1994 et 1999) ont énoncé de nombreux critères et principes favorisant le développement de ces compétences. Ils s'entendent surtout sur le fait que ces dernières sont essentiellement le fruit d'une « construction » et d'un « entretien » continu, et qu'elles sont continuellement soumises aux caprices des mouvances et des vagues tant internes qu'externes que vivent les organisations. Les acteurs, leurs valeurs et leurs compétences individuelles, de même que les conditions politiques, économiques, sociales et technologiques dans lesquelles ils évoluent, sont autant de facteurs qui influent sur la compétence collective d'une organisation et l'obligent à effectuer des apprentissages en permanence. Récemment, nos établissements scolaires ont vu leurs compétences collectives durement mises à l'épreuve par l'obligation de se doter d'un plan de réussite, de nouveaux programmes et de nouvelles structures de décision. Ils ont aussi dû s'ajuster aux habitudes de fonctionnement de nouvelles équipes de commissaires et de nouveaux gestionnaires, et à l'arrivée de jeunes directions et enseignants en début de carrière. Plus ces changements ont affecté les fondements de leur compétence collective (à savoir la crédibilité et la complicité des leaders, la cohésion et la confiance entre les acteurs, les traditions et coutumes, les compétences individuelles acquises, le niveau de participation, d'implication et d'engagement des acteurs, la complémentarité, le désir d'interagir, etc.), plus ils ont dû s'astreindre à de « nouveaux apprentissages collectifs ». Le nouvel équilibre aura souvent pris un bon moment à se matérialiser, compte tenu des négociations et des jeux de pouvoir engendrés par de tels changements. De plus, une compétence collective « renouvelée » passera de nouveau par une prise de conscience collective des impératifs de fonctionnement essentiels à la bonne marche de l'établissement et à l'accomplissement de sa mission. La mise en œuvre d'un projet éducatif ou encore l'explicitation d'un code de vie seront assurément des exemples de temps forts permettant de mesurer cette compétence et, si le tout est tant soit peu un succès, de la développer davantage.

Habituellement, lorsque nous faisons référence aux compétences collectives, nous nous intéressons davantage à celles de nature

professionnelle, c'est-à-dire aux situations qui amènent des professionnels à se regrouper et à se coordonner. Ils le font pour prendre en charge, « gérer » et assurer le suivi et l'évaluation de situations problématiques, de projets ou de « dossiers » nécessitant de leur part une disponibilité à organiser des rencontres, à mettre en commun des informations et des expertises ou encore, faisant suite à ces rencontres, à se concerter et à collaborer lors d'interventions communes et dans leurs pratiques individuelles. La configuration dynamique d'un établissement scolaire prend invariablement l'apparence de ces différents regroupements dans le but évident d'assurer la mise en œuvre « collective » de sa mission. Il s'agit là de « collectivités » plus fonctionnelles et « naturelles » que les « collectivités institutionnelles » auxquelles nous nous adressions plus haut. Elles peuvent varier d'un milieu à l'autre selon des caractéristiques liées à la nature de l'établissement (niveau, clientèles, préférences des acteurs clés, contexte politique et culturel, etc.) et à son histoire.

Récemment, la restructuration par cycle d'apprentissage est venue remettre en question certains des regroupements traditionnels et par le fait même, un bon nombre de pratiques, d'interrelations, de complicités et... de compétences qui s'étaient développées au fil des situations ayant nécessité ou incité à des mises en commun entre collègues. Cette reconfiguration de nouvelles collectivités se fait lentement et demandera un certain temps pour « prendre corps ». Les « anciennes » équipes et autres regroupements informels demeurent souvent bien vivants et persistent tant et aussi longtemps qu'ils répondent aux besoins fonctionnels, idéologiques ou affectifs des acteurs concernés. D'autres verront le jour de par les nouveaux « réseautages » et « métissages » auxquels donnera naissance la nouvelle structure! Et toute cette mouvance stimulera le développement de nouvelles compétences professionnelles tant individuelles que collectives!

Déjà, il importe de le souligner et de le reconnaître, des énergies et un temps considérable sont consacrés par le personnel de nos établissements à des tâches collectives de nature « professionnelle », et ce, tant sur les plans pédagogique, éducatif qu'administratif. Mentionnons à titre d'exemple l'encadrement et les suivis pédagogiques et disciplinaires (n'ayons pas peur des mots!) des groupes et des cohortes d'élèves, l'arrimage des contenus de programmes, des approches pédagogiques, de l'évaluation des apprentissages et du matériel d'enseignement, le classement des élèves et le passage du primaire au secondaire, les plans d'intervention, les activités de développement professionnel, la répartition des fonds décentralisés et l'organisation des sorties scolaires. Et la liste pourrait s'allonger!

L'exécution efficace de ces tâches demande des compétences collectives importantes qui ne peuvent se développer que par un processus de maturation des groupes ayant la responsabilité de les assumer. Cette architecture nécessite à la fois une volonté individuelle de s'investir et une croyance dans la pertinence d'une gestion collective de ces dossiers et des pratiques qui les sous-tendent. Voilà nommées, à notre avis, les prémisses du développement de ces compétences collectives. Et le défi est de taille dans moult établissements, car en milieu enseignant, le collectivisme est souvent considéré comme une perte de temps et un mal nécessaire. Il est surtout valorisé « en dernier ressort », quand on n'a plus le choix et « qu'il faut » se défendre, se prémunir, se protéger ou revendiquer. C'est davantage un mécanisme de défense qu'un mode de vie et une façon de travailler.

> ...l'addition des compétences individuelles ne suffisent plus à solutionner les multiples problématiques...

Outre la grande perméabilité du milieu de l'éducation à de nouveaux concepts à la mode et le besoin de chaque génération de « renommer » des phénomènes déjà identifiés pour mieux les « recontextualiser », un motif plus stratégique mérite qu'on s'attarde rapidement à la nécessité du travail collectif. C'est la mutation même du travail des membres du personnel scolaire. Depuis une décennie, un glissement de plus en plus apparent s'opère. D'une structure de travail reposant sur une juxtaposition de tâches essentiellement individuelles, nous sommes entrés dans une ère de concertations nécessaires. Le mandat de l'enseignant déborde sa classe, sa matière, son cycle. Il est interpellé par un projet collectif. Il doit inscrire sa pratique dans le sens d'orientations et de priorités propres à l'école ou au centre. La réussite de chaque élève est un projet autour duquel toutes les ressources disponibles et toutes les compétences sont conviées. L'enseignant n'a plus le choix de participer ou non à la concertation. Il n'a plus le droit de priver ses collègues d'informations utiles à la gouverne de leurs activités. Il se doit, pour les mêmes raisons, d'avoir l'humilité et le souci de rechercher de l'aide et du soutien pour faire face à des situations qui dépassent ses compétences. Bon nombre de situations sur lesquelles il lui faut aujourd'hui intervenir ont tôt fait de lui faire réaliser ses limites, et ce, malgré des compétences indéniables acquises par la formation et l'expérience. Le transfert de ces compétences à des situations inédites ne vient plus à bout des nouveaux défis professionnels qui se présentent à l'enseignant. La juxtaposition et l'addition des compétences individuelles ne suffisent plus à solutionner les multiples problématiques auxquelles font face les groupes de professionnels œuvrant dans un établissement et dont il fait partie. Il ne peut que constater les limites importantes des formations offertes et de la recherche pour la gouverne de sa pratique et accepter qu'il lui faudra sans relâche improviser et innover à partir de sa propre lecture de la réalité et des savoirs expérientiels qu'il a acquis. De là le devoir comme professionnel d'initier des mises en commun, d'alimenter la réflexion et de susciter le codéveloppement.

Dès lors le travail en groupe ou en équipe devient une pratique incontournable. La profession enseignante ne peut plus faire l'économie des savoir-être et des savoir-faire

Photo : Denis Caron

propres aux processus de fonctionnement d'un groupe efficace[1], et ce, tant lors des rencontres qu'entre ces dernières. Elle doit en reconnaître la pertinence et en faire une exigence pour les nouvelles recrues. Le professionnalisme enseignant n'est plus seulement individuel, il est devenu collectif. Il exige l'exercice d'une compétence collective partout où il est à l'œuvre et, en conséquence, prioritairement dans un établissement scolaire.

Bien sûr, l'appropriation d'un professionnalisme collectif ne peut se développer sans un contexte « professionnalisant ». Elle nécessite une responsabilisation des équipes d'enseignants. Elle présuppose un climat de confiance suffisant entre les acteurs et les groupes d'acteurs de la communauté éducative, un professionnalisme engagé, continu et redevable de la part des groupes d'enseignants, des marges de manœuvre accordées à ces derniers dans l'utilisation du temps, des lieux et des ressources, et… un réel pouvoir décisionnel sur les aspects touchant la pratique du métier. Une gestion d'établissement soumise, comme c'est présentement le cas, à un cadre fondamentalement technocratique, bureaucratique et « micro-conventionnée » est un handicap majeur à l'avènement d'un professionnalisme collectif et au développement d'une compétence collective. Si les décideurs de notre système éducatif considèrent que l'enjeu en vaut le prix, la nécessité du nouveau modèle de gestion réclamé il y a déjà plus de dix ans par le Conseil supérieur de l'éducation (1992 et 1995) tout comme le projet de l'incorporation de la profession enseignante nous semblent être des atouts majeurs entre leurs mains.

Nous avons vu que la compétence collective ne sera pas un apprentissage naturel et facile pour la communauté enseignante. Elle est affaire de coopération et de mise en commun des informations, des compétences et des ressources. Elle se manifestera par la démonstration de compétences collectives transversales comme la capacité de se donner des objectifs communs, de partager ressources et responsabilités, d'assurer la coordination, le suivi et la régulation des actions et d'insérer dans la vie quotidienne des périodes de mise en commun, d'analyse et de réflexion. Elle nécessitera temps, énergies, respect et disponibilité. Elle devra compter sur un personnel enseignant ayant une conscience collective de la mission d'un établissement scolaire et des exigences de celle-ci sur leur professionnalisme collectif. Il importera entre autres de préparer la relève afin qu'elle s'inscrive dans les mœurs et les structures de nos établissements. Nos décideurs devront être prêts à reconsidérer certains paramètres majeurs de notre système éducatif afin d'en favoriser l'émergence. Mais sans elle, comme le laisse entendre Le Boterf (2000), ne risque-t-on pas de perpétuer et d'accentuer de plus en plus la confusion, la dispersion, l'incohérence, la non-solidarité et la non-responsabilité?

Plusieurs milieux sont déjà sur la voie de la *compétence collective*. Les pas et les choix qu'ils ont faits le furent souvent au prix d'une surcharge de travail, d'inconforts face à des collègues réticents ou encore de vains efforts pour convaincre les autorités scolaires et syndicales de reconsidérer certaines normes, règles ou politiques limitant leurs pratiques et privant leurs élèves de leurs compétences. Nous leur en sommes reconnaissants et leur exprimons toute notre admiration.

M. Denis Massé est professeur retraité de l'Université de Sherbrooke et professeur invité à l'Université de Montréal.

Références bibliographiques

BECKHARD, R. *Organization development : strategies and models*, Don Mills, Addison-Wesley, 1969.

BLAKE, R. et J. MOUTON. *Building a dynamic corporation*, Don Mills, Addison-Wesley, 1969.

BLAKE, R. et J. MOUTON. *Culture d'équipe-Team building*, Paris, Éd. D'Organisation, 1987.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *La gestion de l'éducation : nécessité d'un autre modèle*, Québec, 1992.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour un nouveau partage des pouvoirs et responsabilités en éducation*, Rapport annuel sur l'état et les besoins en éducation, Québec, 1995.

LE BOTERF, G. *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éd. D'Organisation, 2000.

LIKERT, R. *New Patterns of Management*, Toronto, McGraw-Hill, 1961.

PETERS, T. et R. WATERMAN. *Le Prix de l'excellence*, Paris, InterÉditions, 1983.

SCHEIN, E. et W. BENNIS. *Personal and Organizational Change Through Group Methods*, New York, John Wiley, 1965.

SENGE, P. et autres. *Schools That Learn*, Toronto, Doubleday, 2000.

SÉRIEYX, H. *Le Big Bang des organisations*, Paris, Calmann-Lévy, 1993.

ST-ARNAUD, Yves. *Les petits groupes, participation et communication*, Montréal, PUM, 1989.

TESSIER, R et Y. TELLIER. *Changement planifié et développement des organisations*, Montréal, IFG, 1973.

TESSIER, R. et Y. TELLIER. *Changement planifié et développement des organisations*, Sillery, PUQ, 1990. (Collectif de 8 tomes)

1. Les nombreuses recherches d'Yves St-Arnaud et ses collègues de l'Université de Sherbrooke sont particulièrement éclairantes sur le sujet.

UNE COMPÉTENCE EN RÉSEAUTAGE POUR L'INSERTION PROFESSIONNELLE

par Lise-Anne St-Vincent

Je suis très contente de la voir : « Comment s'est passé ton déménagement? » Dan entre, suivie de Sophie et Catherine. « Tu as fait du guacamole Dan! J'ai faim! » Étant la mentore du groupe-réseau, j'accueille avec enthousiasme les arrivantes. Karine est encore la première, ce lundi soir d'automne. Chacune est chargée de matériel et de nourriture à partager. Après quelques échanges informels et plusieurs voyages entre mon bureau et la pièce où on se rencontre, chacune s'installe avec un sourire et de quoi se sustenter. Ann arrivera un peu plus tard, parce qu'elle assiste à un cours pour sa maîtrise. On distribue l'ordre du jour, qui a été rédigé par l'animatrice volontaire à l'aide des propositions reçues par courriel. Un tour de table s'amorce pour que chacune puisse informer les autres de l'état de sa tâche actuelle dans son milieu de travail. Catherine a vu sa tâche être réaménagée, accrue de nouveau. Elle a le teint blême et explique ses inquiétudes quant à la gestion de ses mandats. Quelques participantes l'encouragent, font des commentaires par rapport à leur propre vécu et d'autres proposent des solutions aidantes. La question de survie suit le tour de table. La question soulevée est contextualisée par la personne concernée : Sophie. Tout le monde participe à trouver des solutions et à ouvrir des pistes de réflexion. Sophie retient les points qui la rejoignent et s'engage à mettre en action ce qui lui semble pertinent. À la prochaine rencontre, on s'informera des développements. Viennent ensuite les moments thématiques, durant lesquels chaque idée proposée est présentée : on montre le matériel, on donne les références, on explique les avantages et les limites et parfois, on a droit à des outils complets. Certaines connaissent déjà ce qui est présenté et enrichissent les informations. Déjà une heure de passée, il est temps d'aller mettre des pièces dans le parcomètre…

On reconnaît de plus en plus les besoins des enseignants en matière d'insertion professionnelle. En mai 2004, le colloque portant sur ce thème qui a eu lieu à Laval a accueilli plus de 500 personnes. À la suite de cette importante participation, le comité de programme du colloque a créé le Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE), un lieu de convergence et de coordination accessible à tous les intervenants dans le domaine de l'insertion professionnelle au Québec. Martineau et Portelance (2005) évoquent d'ailleurs l'importance de trouver une forme d'accompagnement durant cette période pour soutenir adéquatement l'enseignant débutant. Ils soulignent à quel point la recherche d'équilibre entre l'accompagnateur et l'accompagné est essentielle et il apparaît clairement qu'un mentor agissant comme co-penseur est souhaitable. En période d'insertion professionnelle, il semble fondamental de développer ses compétences en réseautage. Pour y parvenir, il est possible de vivre un espace de partage avec des pairs. Nous présentons ici un groupe-réseau, tel qu'il a été expérimenté.

Un groupe-réseau est une structure de soutien, d'entraide et de partage réunissant un petit groupe d'enseignants qui sont en période d'insertion professionnelle.

> « C'est un endroit pour échanger avec mes collègues et amies, parce que nous sommes devenus amies, sur le plan professionnel. C'est un groupe auquel je peux m'identifier parce que les autres personnes vivent sensiblement les mêmes choses. On se sent bien, on peut facilement partager nos craintes, nos questionnements. Un des aspects positifs est la convivialité. »

Ce projet a débuté en septembre 2003. Une dizaine de finissantes du programme d'enseignement en adaptation scolaire à l'Université de Montréal avaient été invitées à en faire partie au mois d'août. Une quinzaine de rencontres mensuelles ont eu lieu à l'université depuis le début du projet. Au départ, il y avait huit participantes. Deux personnes ont abandonné dès la deuxième rencontre, par manque d'énergie et de temps.

La deuxième année, deux autres participantes ont cessé de venir aux rencontres, mais une autre s'est ajoutée au groupe.

Les contextes de travail des participantes se sont avérés très variés et leurs tâches changeaient régulièrement : suppléante dans une équipe volante, orthopédagogue à plein temps en milieu hospitalier, suppléante occasionnelle dans quelques écoles du quartier et dans des classes spéciales (malentendants), enseignante de mathématiques et de français au premier cycle dans une école privée, titulaire d'une classe de première année dans une école privée, enseignante au deuxième cycle dans une école secondaire, enseignante dans une classe d'élèves en difficulté grave d'apprentissage (DGA), dans un groupe de francisation, dans une classe-ressource au primaire ou dans un service de dénombrement flottant.

Durant la première rencontre, le groupe doit évaluer les différents besoins exprimés par les participantes, à l'aide de questionnaires et de discussions. À travers les échanges, nous avons pu dégager quatre catégories de besoins :

- Accumuler de nouvelles connaissances (relation au savoir);
- Développer ses compétences en gestion de classe, de temps et de matériel;

- Trouver de l'assistance et développer des relations aidantes;
- Intégrer des moments de détente et de loisir pour aider à trouver l'équilibre entre sa vie personnelle et sa vie professionnelle.

Les participantes ont choisi de traiter ces quatre catégories de besoins à travers différentes thématiques, soit le matériel didactique, les ressources matérielles et informatiques, la gestion de classe, la gestion du temps et du matériel, les types de clientèles, les moments de détente, les loisirs et finalement, une capsule de survie.

Ensuite, pour une organisation optimale, les participantes se sont attribué différents rôles : secrétaire, pour rédiger une synthèse de la rencontre; trésorière, responsable de conserver l'argent accumulé au cours des rencontres (collecte de 5 $ par rencontre); animatrice, pour formuler un ordre du jour donnant suite aux propositions des participantes exprimées sur le site Internet et pour donner le tour de parole lors des rencontres; personne-ressource pour le maintien du site Internet; personne responsable de la réservation du local pour la rencontre.

Nous avons pu constater des développements surprenants lors des rencontres : des phénomènes, des projets et des échanges enrichissants.

Cette expérience a fait émerger des phénomènes importants liés à la période d'insertion professionnelle. D'abord, l'espace qu'occupaient les nombreuses épreuves de la vie personnelle dans ce passage du statut d'étudiante au statut d'enseignante. Les difficultés variaient d'une rupture amoureuse à un déménagement, d'un parent malade à une fatigue physique accrue. Ces problèmes ont marqué de façon importante l'ambiance des échanges. Les participantes prenaient le temps d'accueillir chacune dans ce qu'elle vivait, ce qui a resserré les liens dans le groupe.

Le second phénomène notable est qu'il survient toujours un moment marquant de découragement par rapport à la profession. Les participantes ont d'ailleurs toutes souligné qu'elles avaient dû, à des périodes différentes, faire face à un tel moment. Chaque personne a donc pu compter sur des témoins de son évolution pour l'aider à se construire des repères. On considère alors normal d'avoir un moment de découragement lorsqu'on voit les autres personnes manifester des états similaires dans un contexte d'intégration professionnelle, et cela aide à mobiliser ses propres ressources.

Photo : Denis Caron

Au début de la deuxième année, en septembre 2004, un site Internet, le « Wiki Les Turbines », a été conçu par un ami d'une participante pour maintenir le lien entre les rencontres et archiver les informations et les synthèses. Le nom a été choisi par le groupe. Le logo a été conçu par un autre ami d'une participante. On fait maintenant connaître le site dans le cours de développement professionnel auprès de tous les étudiants en formation à l'enseignement en adaptation scolaire, et ce, pour susciter un intérêt à développer un réseautage. D'ailleurs, quelques étudiantes finissantes souhaitaient s'intégrer au groupe en septembre 2005, à l'an 3 du projet. Le site est ouvert au public et contient des liens utiles aux enseignants. Une enseignante de France a échangé avec une participante sur le forum, une autre participante y a déposé son carnet de voyage avec des photos. Il offre donc un espace personnalisé pour se rencontrer et s'enrichir.

Lors des échanges, les participantes exprimaient leurs sentiments de réussite ainsi que leurs inconforts dans leur vie professionnelle. Ces derniers étaient souvent d'ordre éthique :

« Je ne savais pas quoi faire lorsque l'enfant refusait de sortir de sous la table, à la bibliothèque municipale. J'étais seule, il n'y avait personne pour m'aider à prendre une décision. »

Les nombreuses réflexions de ce type, recueillies au cours des échanges, m'ont amenée d'ailleurs à m'intéresser particulièrement au développement de la compétence éthique en insertion professionnelle à l'intérieur de mon projet doctoral : comment l'enseignante, en insertion professionnelle, développe-t-elle sa compétence en éthique professionnelle pour prendre des décisions lorsqu'il n'y a pas de règles ou de réponses claires?

À la fin de chacune des deux années, nous avons fait un bilan de l'expérience vécue ensemble.

À la fin de la première année, les participantes ont principalement souligné l'importance du lieu d'appartenance dans lequel les pairs deviennent des balises, des miroirs, des guides.

Durant la deuxième année, les commentaires témoignaient d'un plus haut niveau d'assurance de la part des participantes et d'une évolution certaine de leur confiance en leurs compétences. Les participantes décrivent davantage le processus de construction d'une identité professionnelle.

« Je me questionnais beaucoup par moment si j'étais pour continuer au travail. C'était rassurant de savoir que je pouvais aller au groupe-réseau et qu'il y avait des gens pour m'écouter vraiment et m'aider à analyser la situation, je me sentais moins seule. »

« Chaque fois, je suis ressortie avec la même flamme pour l'éducation, même si je vivais des moments difficiles au travail. »

« Chaque rencontre est comme une brique que l'on rajoute à l'autre. C'est un long processus avec une logique en-dessous. Chaque rencontre a un rôle. »

« La question de survie m'a sauvée plusieurs fois. »

« J'ai apprécié l'arrivée, l'accueil, le goûter, les échanges informels. »

Que ce soit au niveau professionnel ou personnel, aux dires des participantes, l'expérience vécue a eu un impact significatif.

Les participantes ont exprimé qu'il y a eu un net enrichissement dans les stratégies d'enseignement utilisées, dans les modes de gestion de classe, de temps, de matériel et d'énergie. Elles essayaient du nouveau matériel en classe, de nouveaux outils et faisaient un retour lors des rencontres. Elles présentaient leurs expériences à leurs consœurs avec le désir de les partager et d'y réfléchir. Manifestement, on a pu constater une augmentation du sentiment de compétence.

« Je me sens plus outillée et je sais qu'il existe un groupe d'appartenance qui peut m'apporter des références. »

« Ça me donne plus d'assurance : on a les mêmes problèmes, on fait les mêmes erreurs. »

« C'est comme de la formation continue, ça me permet de découvrir de nouvelles choses, de prendre du recul. On n'a pas beaucoup le temps de se ressourcer quand on est dans le système. »

L'impact sur la vie personnelle s'est traduit par une augmentation de la confiance en soi, la confirmation d'être dans la bonne profession et le développement d'outils pour équilibrer sa vie en général, en y intégrant la profession.

« Ça me confirme que je suis dans la bonne profession parce que je me sens bien quand je suis avec les personnes du groupe-réseau. »

« Ça m'a permis de réaliser que ce qu'on vit sur le plan personnel est très relié à ce qu'on vit sur le plan professionnel. »

« Ça nous permet de constater l'évolution qu'on a faite depuis notre entrée dans la profession. »

Dans le bilan, les participantes ont établi quatre conditions souhaitables pour assurer l'efficacité d'un groupe-réseau. La première est l'importance de la présence d'un mentor de confiance qui guide et fait converger les échanges, valide les situations et les émotions, témoigne de ses expériences et porte un regard sur les faits cités. La deuxième condition est la régularité des contacts entre les participantes. La synthèse laisse des traces des informations principales et permet de s'attacher au fil des rencontres. Le site Internet permet maintenant d'assurer un suivi et un archivage des informations. La troisième condition est la mise en place des facteurs favorisant l'intimité du groupe et l'absence de regard extérieur. La convivialité de la formule assure un espace où chacune est reçue et cela permet l'honnêteté, la vulnérabilité, l'humour et le partage. La dernière condition est l'implication totale de chaque participante. Les similarités et les différences enrichissent les échanges. Le matériel présenté donne des outils immédiats et la générosité des participantes est liée à la qualité de l'enrichissement du groupe entier.

Plusieurs interrogations se posent au terme de la deuxième année du projet. Les participantes disent qu'elles n'ont pas ou qu'elles n'ont que partiellement de soutien dans leur milieu et qu'elles en auraient besoin. Il semble important de souligner que la formule du groupe-réseau répond partiellement à ce besoin. Le milieu de travail devrait être le premier lieu de soutien. Les enseignantes débutantes se sentent isolées et hésitent à se confier ouvertement à plus d'une personne dans leur milieu, entre autres à cause de la vulnérabilité professionnelle que cela occasionne. Faut-il alors être préférablement à l'extérieur du milieu de travail pour offrir un espace d'échanges neutre? Le groupe-réseau exige un déplacement à l'extérieur du milieu et la mobilisation supplémentaire d'un temps précieux. Comment offrir une formule plus économique?

Le groupe-réseau est entièrement composé de femmes. La dynamique d'échange, telle qu'elle se vit actuellement, semble bien répondre à leurs besoins. Est-ce que ce type de dynamique répondrait de la même façon aux besoins des hommes? La présence d'enseignants à l'intérieur du groupe-réseau modifierait-elle les échanges?

Déjà! La deuxième heure a passé aussi rapidement que la première, entrecoupée de rires et de questions. Les participantes se sont reconnues, se sont aidées et repartent avec de nouveaux espoirs, de nouvelles idées, de nouveaux outils, de nouveaux défis et… en plus, la hâte de se retrouver le mois prochain pour échanger de nouveau.

M^me^ Lise-Anne St.Vincent, enseignante au secondaire, est actuellement professeure invitée à l'Université de Montréal.

Références bibliographiques

Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement, [En ligne], avril 2005, [http://www.insertion.qc.ca/], (16 août 2005).

Les Turbines, un Wiki pour les orthopédagogues, [En ligne], 2005, [http://www.lesturbines.cafewiki.org/], (16 août 2005).

MARTINEAU, S. et L. PORTELANCE. « L'insertion professionnelle : un tour d'horizon des recherches », *L'Écho du R.É.S.E.A.U.*, 2005.

par Robert Cyr

Jean-François Fortin enseigne au secondaire depuis quelques années. Il fait partie du personnel d'une école secondaire de grande taille située sur la rive sud de Montréal. Si une belle assurance se dégage de sa personne quant à l'exercice de sa profession, tel n'a pas toujours été le cas. Il se rappelle ses premiers pas dans cette école qui accueillait une vingtaine de nouveaux enseignants à tous les ans. Certains de ceux-ci en étaient à leur première année, d'autres avaient cumulé un peu d'expérience. Mais laissons Jean-François s'exprimer :

> Après la traditionnelle rencontre de retrouvailles au restaurant pour le déjeuner de la rentrée (où les petits nouveaux sont parfois un peu perdus), on assiste à une réunion générale où sont traités différents sujets. Bien sûr, on donne le nom et la fonction des nouveaux membres du personnel, mais cette nomenclature pourrait parfois s'apparenter à celle d'une liste d'épicerie. Tous les sujets abordés se rapportent à des procédures ou des politiques décrivant des services aux élèves ou aux membres du personnel. La plupart de ces informations étant déjà connues par les membres du personnel en place, la direction procède assez rapidement. On n'ose pas intervenir, tous ont l'air de tellement bien comprendre… Et il en va de même pour les journées pédagogiques qui suivent. Et puis les élèves arrivent. C'est un feu roulant, tout le monde semble très occupé; on se sent bien seul…

La situation décrite par Jean-François pourrait sans doute s'appliquer au vécu de plusieurs jeunes enseignants. Toutefois, plusieurs milieux ont décidé de se doter de mesures favorisant une meilleure insertion de leur personnel. Le mentorat est l'une de ces mesures. Dans ce programme d'accompagnement, un enseignant plus expérimenté, appelé mentor, peut servir de guide et apporter du soutien à un enseignant débutant, le mentoré. Tous les aspects de la pratique de la profession peuvent être touchés. Dans le présent article, nous allons tenter d'illustrer de façon concrète quelques programmes de mentorat mis en place dans différents milieux, en insistant particulièrement sur le rôle joué par les directions d'établissement pour implanter et gérer ces programmes.

Située à Laval, dans le quartier Sainte-Rose, l'école Curé-Antoine-Labelle accueille près de 2 400 élèves. Elle offre des cours de la 3^e^ à la 5^e^ secondaire, des programmes aux élèves inscrits en cheminement particulier, des programmes d'éducation internationale et des concentrations artistiques ou sportives. La directrice, M^me^ Sylvie Caron, a confié la responsabilité de l'insertion professionnelle à M^me^ Sylvie Bessette, la directrice adjointe. M^me^ Bessette nous a d'abord accordé une entrevue et elle a ensuite organisé une rencontre avec les enseignantes et les enseignants de son école qui participaient au programme d'insertion professionnelle. M^me^ Lorraine Lamoureux, responsable du dossier de l'insertion professionnelle des enseignants à la Commission scolaire de Laval, a également participé à cette rencontre.

M^me^ Bessette nous a fait part des lignes directrices du projet d'insertion offert à son école. Précisons d'abord que le projet en était, en 2004-2005, à sa deuxième année d'existence. Il s'agit essentiellement d'un programme d'aide de type mentorat, qui s'adresse à tous les enseignants qui ont moins de cinq ans d'expérience dans la profession. Il est également offert aux enseignants d'expérience qui viennent d'être affectés pour la première fois à l'école Curé-Antoine-Labelle. Cette aide leur est proposée au moment de l'accueil du personnel, à la rentrée, ou sous forme de perfectionnement durant l'année. Actuellement, une vingtaine d'enseignants bénéficient de ce programme. Un groupe de onze enseignants accompagnent les débutants et leur apportent soutien et encouragement. Ces accompagnateurs offrent leurs services sur une base volontaire. Le groupe est habituellement formé à la suite de la première réunion générale du personnel, en septembre. Pour l'instant, le seul critère qui a été retenu pour faire partie

du groupe des accompagnateurs est celui-ci : le goût et le désir de s'impliquer auprès des collègues qui débutent. On remarque cependant que les enseignantes et les enseignants qui ont déjà accepté de recevoir des stagiaires en classe sont plus disposés à offrir aussi leurs services en tant que mentors. Toutefois, Mme Bessette avoue que la direction influence certaines personnes pour s'assurer que toutes les classes et la plupart des disciplines soient représentées au sein du groupe. Contrairement à d'autres milieux, il n'y a pas de jumelage sur une base individuelle pour chaque nouvel enseignant, mais plutôt un groupe de onze personnes disponibles – onze mentors – qui peuvent aider à des degrés divers, selon les besoins déterminés. Un de ces accompagnateurs, M. Louis Jasmin, agit aussi à titre de responsable du projet.

Photo : Denis Caron

Équipe de l'école Curé-Antoine-Labelle

En mai et en juin, le groupe des accompagnateurs est formé. Puis, dès que les postes sont comblés à la suite de l'affichage de juin, les personnes qui répondent aux critères (cinq ans et moins d'expérience ou être un nouvel enseignant à l'école) sont contactées par écrit et on leur offre le service. Elles reçoivent également deux listes : celle des personnes qui font partie de leur groupe et celle des enseignants accompagnateurs. Ces listes contiennent les coordonnées des personnes impliquées. En août, avant la rentrée, chaque nouvelle enseignante ou nouvel enseignant dans l'école, peu importe son niveau d'expérience, reçoit un appel téléphonique d'un accompagnateur. Et c'est souvent cet accompagnateur qui la ou le présente à ses collègues. Une rencontre spécifique, animée par la direction de l'école, réunit ces nouveaux membres du personnel et c'est la directrice ou le responsable qui les guide lors de la visite commentée de l'école. Par la suite, au début de septembre, tous les débutants sont convoqués à une réunion où le programme d'insertion leur est présenté. Cette réunion se tient en présence des accompagnateurs et de la responsable de la commission scolaire, Mme Lamoureux. Chacun reçoit un cahier d'information de même que le calendrier des activités prévues dans le courant de l'année. Tous sont invités à y adhérer sur une base volontaire. C'est un programme à la carte, chacun y allant selon ses champs d'intérêt. Quel contraste avec la situation décrite plus haut par Jean-François! Un local particulier est réservé à ce projet d'insertion. Il s'agit d'un endroit calme et convivial, où débutants et accompagnateurs peuvent échanger sur des aspects divers, et ce, en toute confidentialité. On a aussi créé un site Web intéressant, où l'accès est strictement réservé aux personnes impliquées dans le mentorat; même la direction de l'école n'y a pas accès. On mise beaucoup sur la confidentialité. D'après Mme Bessette, ce site est jusqu'ici peu utilisé, mais elle applique la politique des petits pas et elle garde espoir.

Notons que le projet de l'école est complémentaire du programme d'insertion offert par la commission scolaire et que plusieurs ateliers sont offerts conjointement. Ces derniers traitent notamment de la gestion de classe, de la préparation aux entrevues, de la suppléance, de la gestion du stress et des rencontres entre parents et enseignants; on y fournit aussi des informations concernant les mécanismes liés à l'accès à la profession ou à la sécurité d'emploi et l'accès à un réseau virtuel d'entraide à l'intention du personnel débutant.

De concert avec l'Université du Québec à Montréal, une formation est offerte aux enseignants formateurs de l'école et de la commission scolaire. Il s'agit d'un cours de trois crédits, de 2e cycle universitaire, et Mme Lamoureux évoque la possibilité d'un « micro-programme » consacré à ce sujet.

Pour ce qui est de la reconnaissance des enseignants formateurs, ceux-ci se voient reconnaître du temps d'activités professionnelles pour leur engagement. Après les deux premières années d'implantation, le projet sera évalué et lors du bilan, cette forme de reconnaissance pourra être revue.

D'autres informations nous ont été communiquées lors d'une rencontre avec six des enseignants formateurs : Mmes Madeleine Wart, Marie-France Husereau, Marie-Josée Nagy et Claire Béchard ainsi que MM. Gilles Beauchamp et Louis Jasmin. Mmes Bessette et Lamoureux ont aussi participé à cette réunion. Tous s'entendent d'abord pour reconnaître comme crucial le rôle de la direction dans un tel projet. Il faut y croire, le promouvoir et l'encourager. On exprime une vive satisfaction quant à la façon dont la direction de l'école assume cette responsabilité à

l'école Curé-Antoine-Labelle. Les participants insistent aussi sur l'importance des rencontres à caractère social qui permettent de mieux intégrer les nouveaux arrivants. Notons également une préoccupation d'être également très disponibles pour les nouveaux enseignants qui arrivent après le début de l'année scolaire, un désir de travailler en collégialité, un souci de reconnaissance pour le travail accompli et un vif intérêt à maintenir ce projet et à l'améliorer. Beaucoup de réserve quant à l'utilisation du réseau informatique toutefois; on semble préférer l'approche humaine au contact virtuel, particulièrement à l'intérieur d'un même lieu de travail. Pour conclure, nous avons demandé aux membres du groupe quelles seraient les recommandations qu'elles et ils feraient à une direction d'école désireuse d'implanter un tel projet dans son milieu, et ce, à partir de leurs expériences et de leur vécu. Les propositions suivantes sont retenues de façon unanime :

1. Laisser les mentorés choisir leurs mentors;
2. Susciter l'adhésion pour créer un bassin représentatif de mentors;
3. Favoriser l'adhésion volontaire au projet;
4. Offrir une gamme variée d'activités;
5. Se préoccuper des problèmes liés à l'espace : lieux de travail rapprochés pour le mentor et le mentoré et un local d'accès qui permet une certaine confidentialité;
6. Reconnaître les mentors tant en ce qui concerne leur tâche qu'en ce qui a trait à leur formation.

Nous nous sommes également rendus dans une école secondaire qui applique aussi, mais d'une façon un peu différente, un programme de mentorat. Il s'agit de l'école secondaire de l'Île. Cette école est située au cœur de Gatineau et elle accueille près de 1 400 élèves. Elle offre les cours de la 1re à la 5e secondaire et, entres autres, des programmes de cheminement particulier, d'éducation internationale et de sports études. Le directeur de l'école, M. Marcel Lalonde, a confié à Mme Odile Roy, la directrice adjointe, le dossier de l'insertion

Photo : Denis Caron

Odile Roy

professionnelle du personnel enseignant. Et celle-ci a bien voulu nous accorder une entrevue.

D'abord, précisons que Mme Roy n'est pas une néophyte dans ce domaine. L'insertion professionnelle des enseignants constituait son sujet de thèse durant ses études de deuxième cycle; de plus, elle avait déjà mis en place un projet pilote analogue dans une autre école de la commission scolaire, l'école secondaire Grande-Rivière.

À l'école secondaire de l'Île, le projet est en place depuis trois ans. Il s'inscrit parmi différentes mesures prévues pour favoriser l'insertion des nouveaux enseignants. En 2002-2003, il rejoignait six nouveaux enseignants; aujourd'hui, treize personnes en bénéficient. Le recrutement des mentors se fait d'abord au sein des différents secteurs disciplinaires; c'est Mme Roy qui a conçu le projet, qui l'a expliqué et en quelque sorte « vendu » aux enseignants des différentes disciplines. Dès le départ, plusieurs personnes l'ont trouvé intéressant et ont offert leurs services à titre de mentor. Ces personnes constituaient une banque de personnes-ressources à partir de laquelle on pouvait offrir le service. Cette même opération, qui constitue le premier jalon, est reprise au mois de juin de chaque année. Par la suite, dès la rentrée, on tient une réunion avec les nouveaux enseignants pour leur présenter le projet. À cette rencontre, animée par Mme Roy, participent aussi les sept responsables de matières de l'école. Ces personnes des secteurs des sciences, des mathématiques, du français, de l'anglais, de l'univers social, de l'adaptation scolaire et du développement personnel constituent le comité d'animation pédagogique de l'école. Les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants sont alors invités à choisir un mentor – de manière individuelle et volontaire – parmi la liste des gens qui ont offert leurs services. On insiste fortement sur l'aspect « volontariat » du projet. Si le mentoré choisit souvent un responsable pédagogique, d'autres facteurs peuvent influencer son choix, notamment la proximité du lieu de travail. Il est plus facile d'échanger avec un collègue qui partage la même salle des enseignants. Mais ce qui est important, c'est de respecter le niveau de confiance et le jumelage de personnes qui ont des « atomes crochus ». Une des caractéristiques intéressantes de ce programme est que, depuis 2004-2005, il vise trois types d'enseignants :

- Les enseignantes et enseignants qui débutent dans la fonction;
- Les enseignantes et enseignants qui ont une certaine expérience, mais qui sont nouvellement arrivés à l'école;
- Et, depuis cette année, les enseignantes et enseignants qui étaient déjà à l'école, mais dont la tâche comprend une nouvelle matière.

Chaque mentor est alors jumelé à une personne mentorée, constituant ainsi une dyade. En 2004-2005, au moment de l'entrevue avec Mme Roy, il y avait treize dyades à l'école. La formule de rencontres se veut par la suite très souple : soit lors de périodes libres ou à tout autre moment qui convient aux deux collègues. Le nombre et la durée de ces rencontres varie beaucoup selon les besoins exprimés et les périodes de l'année. Durant l'année scolaire, Mme Roy organise trois rencontres avec chacune de ces dyades. Lors d'une première rencontre, en septembre,

le mentoré est invité à faire connaître le type d'aide à laquelle il s'attend et on clarifie le rôle du mentor. Une deuxième rencontre a lieu à la fin de fin de janvier ou au début de février, pour faire oralement un bilan du premier semestre. Enfin, une dernière rencontre se tient à la fin de l'année pour procéder à une évaluation plus globale; on remet alors un court rapport, en utilisant un formulaire conçu à cet effet. S'il faut éviter d'alourdir le processus, il est aussi important de garder des traces écrites des différentes suggestions qui permettront de l'améliorer.

Photo : Denis Caron

Claude Gauthier et Nathalie Labrecque

Un autre aspect est abordé par Mme Roy : la reconnaissance du mentorat. Si on reconnaît le facteur de valorisation intrinsèque d'un tel programme chez les membres du personnel qui acceptaient d'être des mentors, il est aussi important de le reconnaître de façon tangible sur le plan de la tâche. Un tel programme ne peut pas miser uniquement sur le bénévolat. À l'école secondaire de l'Île, la direction utilise une banque de temps, en termes de périodes, et ce, sur une base annuelle, pour reconnaître les efforts consacrés au mentorat.

Mme Roy précise deux aspects particuliers du programme de mentorat institué à son école :

1. Il s'agit d'une initiative locale qui n'implique pas la commission scolaire;

2. Les mentors n'ont reçu aucune formation particulière; pour l'instant, étant donné la nature du soutien qui leur est demandé, ils n'en ont pas exprimé le besoin.

En terminant, Mme Roy insiste de nouveau sur le caractère de volontariat du projet et sur la distinction très nette entre ce programme et celui qui concerne l'accueil des stagiaires. Même si les deux projets ont des affinités, le mentorat est une collaboration entre deux collègues et il n'est nullement question d'évaluation ou de probation du personnel. La démarche repose d'abord et avant tout sur une relation de confiance. À juste titre, Mme Roy est fière du programme instauré à son école et elle évalue comme très satisfaisante la réponse qu'il apporte aux problèmes soulevés par l'insertion des nouveaux enseignants. Une belle façon de contribuer à la construction de leur identité.

Avec la complicité de Mme Roy, nous avons pu par la suite nous entretenir avec deux jeunes enseignantes qui ont bénéficié de la mise en place de ce programme à l'école secondaire de l'Île.

Geneviève Laramée a expérimenté ce programme lors de sa première année à l'école, en 2002-2003, et elle en garde un excellent souvenir. Enseignante de mathématique en 2e et 3e secondaire, elle a bien aimé avoir ce soutien. Comme elle avait effectué son dernier stage de formation dans cette école, elle a spontanément choisi son maître associé comme mentor, mais elle a aussi choisi une autre enseignante du même cycle. Geneviève mentionne que si les rencontres étaient très fréquentes en début d'année, elles sont devenues plus rares par la suite. Les sujets abordés : l'organisation de la classe, la planification, le comportement de certains élèves, les procédures en vigueur dans l'école et la première rencontre entre parents et enseignants.

Julie St-Onge enseigne en adaptation scolaire depuis septembre dernier. Comme mentor, elle a choisi la responsable pédagogique du secteur. C'est un soutien qu'elle apprécie beaucoup, surtout pour la conseiller dans ses interventions auprès des élèves qui ont des problèmes de comportement. Les sujets traités sont semblables à ceux que Geneviève a énumérés. Toutefois, Julie insiste pour valoriser l'aide apportée par toute l'équipe de l'adaptation scolaire. Ces enseignantes et enseignants sont regroupés dans un même lieu de travail et se soutiennent beaucoup mutuellement.

Sans se concerter les deux enseignantes nous ont fait part d'une même réflexion, laquelle nous apparaît très importante pour l'implantation de tout projet de mentorat : « Mon mentor a du temps qui est reconnu dans sa tâche, ça ne me gêne pas de le solliciter souvent. »

La reconnaissance du mentorat permettrait donc à la fois au mentor et au mentoré de profiter pleinement du programme.

Souvent, les projets de mentorat semblent s'instaurer plus spontanément dans les écoles secondaires; probablement à cause de la loi des grands nombres. Nous trouvions tout de même intéressant de regarder certains programmes de tutorat dans des écoles de dimension plus réduite. De plus, les deux premières écoles visitées vivaient ce projet depuis déjà quelque temps. Il nous semblait donc également important de recevoir le témoignage de gens qui étaient en phase d'implantation du projet dans leur milieu. Nous sommes donc allés visiter l'école Marie-Victorin, à Brossard. Cette école primaire, qui

porte le même nom que celui de la commission scolaire à laquelle elle est rattachée, dessert un peu plus de 500 élèves du préscolaire et des trois cycles du primaire. On est en train d'y instaurer un programme de mentorat, et en ce sens, l'expérience qui s'y vit peut être assez révélatrice. Comme plusieurs autres écoles primaires, elle vit actuellement – et vivra encore plus intensément dans les années à venir – une tendance vers la mobilité de son personnel. Des retraites sont annoncées, les congés semblent plus fréquents et le temps partagé devient une mesure plus populaire chez les enseignantes et les enseignants; une conjoncture peu propice à la stabilité. L'intérêt est donc grandissant de se préoccuper des nouveaux membres du personnel qui assureront la relève à court terme. Nous avons rencontré le directeur, M. Claude Gauthier, et l'enseignante responsable du mentorat à l'école, Mme Nathalie Labrecque. Au moment de l'entrevue, M. Gauthier n'était en poste que depuis quelques mois. Mme Labrecque est une toute jeune enseignante, mais qui est tout de même à cette école depuis quelque temps.

La Commission scolaire Marie-Victorin, de concert avec le syndicat de l'enseignement de Champlain, a mis en place un programme structuré d'insertion professionnelle du nouveau personnel dans le but de soutenir ces enseignantes et enseignants. Le moyen privilégié est l'accompagnement par une ou un collègue d'expérience. Le mentor doit répondre à certains critères pour être admissible. Le temps consacré peut être reconnu dans la tâche et une rémunération est allouée au mentor. Les écoles peuvent par la suite, sur une base volontaire, adhérer à ce programme.

Au début de l'année scolaire 2004-2005, la directrice de l'école a sensibilisé le personnel au fait que six nouveaux membres se joignaient à l'équipe enseignante et que cette situation risquait de se répéter dans les années à venir. (Notons que l'école compte vingt-huit enseignantes et enseignants.) Elle a informé son personnel de la mise en place du programme d'insertion professionnelle offert par la commission scolaire et elle a sollicité les candidatures. Disons que, comme c'est souvent le cas lorsqu'un nouveau programme s'installe, il n'y a pas eu une longue liste de candidats et de candidates. Mme Nathalie Labrecque, qui vit actuellement sa huitième année dans la profession et qui se souvient encore très bien de son entrée dans la fonction et des différentes problématiques qui y sont liées, s'est sentie motivée par le désir d'aider ses collègues et elle s'est portée volontaire pour prendre en charge le mentorat.

Le projet s'est par la suite précisé et quelques enseignants, de manière individuelle, ont eu recours aux services de Mme Labrecque (le tout se faisant encore sur une base informelle). Dernièrement, on a procédé à des périodes d'observation en classe. M. Gauthier, pour sa part, incite beaucoup les nouveaux enseignants à avoir recours aux services de son enseignante mentor. Celle-ci participe aux sessions de formation offertes par la commission scolaire (quatre demi-journées durant l'année). Bref, le projet se met doucement en place. C'est une formule différente, où une seule personne agit à titre de mentor pour plusieurs mentorés.

On envisage d'améliorer le service l'an prochain, à la suite de l'évaluation des besoins qui sera faite au mois de juin. Mme Labrecque souhaite que d'autres personnes de son école offrent leurs services pour constituer une petite équipe de mentors.

Après ces trois visites et les entretiens avec les personnes qui vivent ces projets dans trois milieux différents, nous pouvons conclure par ces quelques considérations :

- Le mentorat est l'un des éléments d'un bon programme d'insertion professionnelle. C'est un élément important, mais il doit s'inscrire parmi d'autres mesures mises en place par les établissements ou par les commissions scolaires.
- Il n'existe pas de modèle unique et parfait. Chaque milieu est appelé à s'inspirer d'un modèle existant et à l'adapter à sa situation et à ses besoins.
- C'est un programme jugé très efficace et très satisfaisant, tant pour les personnes qui fournissent de l'aide, les mentors, que pour celles qui en bénéficient, les enseignantes et les enseignants débutants, les mentorés.
- Il est essentiel de reconnaître, à l'intérieur de leur tâche, l'apport des mentors. Pour ces derniers, la valorisation de tels programmes passe par la reconnaissance; et de cette façon, les mentorés ne se perçoivent pas comme des quémandeurs.
- Les directions d'école ont un rôle crucial à jouer dans la gestion de ces programmes. Elles doivent informer le milieu, susciter la participation des meilleurs éléments de leur personnel, mettre en place des formules souples de soutien, promouvoir l'offre de service auprès de leur personnel débutant et évaluer périodiquement le fonctionnement du programme. Dans chacune des écoles visitées, la direction est au cœur du programme et chacun souhaite, après en avoir fait une évaluation sérieuse à la fin de l'année scolaire, l'améliorer encore, même s'il donne déjà de très bons résultats.
- Finalement, l'application d'un programme de mentorat repose sur une confiance mutuelle des intervenants d'un milieu. C'est ce qui était omniprésent chez les membres du personnel impliqués dans les écoles que nous avons visitées : il faut y croire, c'est **un acte de foi en l'avenir de la profession** et **une excellente façon de contribuer à la construction d'une identité enseignante**.

M. Robert Céré est consultant en éducation.

par Colette Gervais

Depuis plus de dix ans maintenant, les stages ont pris une place importante dans les programmes de formation initiale à l'enseignement. Une réalité qui sollicite largement les milieux scolaires. Pour plusieurs auteurs (par exemple, Perrenoud 1993), la contribution active des praticiens expérimentés à la formation de la relève serait l'une des caractéristiques d'une profession. Au Québec, des milliers d'enseignantes et d'enseignants acceptent ainsi, chaque année, de recevoir des stagiaires dans leurs classes. Que retirent-ils de cette expérience? Peut-on parler d'une situation de formation continue? Si oui, à quelles conditions peut-il y avoir formation continue? Dans le texte qui suit, je propose de réfléchir à ces questions à partir de textes traitant de formation continue et de résultats de travaux de recherche[1].

Photo: Denis Caron

Traditionnellement...

Traditionnellement, les enseignants se voient offrir différents types d'activités de perfectionnement. Et que changent-ils par la suite dans leur pratique? À cette question, les chercheurs répondent qu'ils savent peu de choses, les activités étant souvent mal évaluées, c'est-à-dire que l'évaluation porte trop souvent sur le niveau de satisfaction et peu sur les changements ou l'impact dans les classes, par exemple. Ces activités n'offrent pas de suivi, la plupart du temps, ce qui limite le transfert possible en contexte de classe. Il y a quelques années, le ministère de l'Éducation définissait ainsi la formation continue : « (...) l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignantes et les enseignants en exercice s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et enrichir leur pratique professionnelle. » (MEQ 1999, p. 11). Pour sa part, dans un document récent intitulé *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*, le Conseil supérieur de l'éducation (2004) retient comme axe de développement pour le personnel enseignant la prise en charge de son développement professionnel continu. Ce qui signifie s'engager dans une démarche de réflexion pour déterminer ses besoins, exprimer des demandes de formation et choisir des activités pertinentes. La gamme d'activités proposées aux enseignants est large : ateliers, cours, colloques, mentorat, réalisation de projets, etc. (Conseil supérieur de l'éducation 2004, p. 58-59). On inclut également la supervision de stage. Comment l'accompagnement d'un stagiaire peut-il se traduire en activité de formation pour l'enseignant expérimenté?

Une grande partie du savoir...

Une grande partie du savoir des professionnels est tacite, construit dans l'action en contexte et partageable entre membres d'une communauté. Pour certains auteurs, l'apprentissage est un phénomène social et le travail en équipe naturelle de travail devrait être reconnu comme un moyen de faire des apprentissages. Les professionnels savent (et affirment) en effet que les apprentissages non formels effectués en milieu de travail sont souvent plus importants que ceux faits dans le cadre d'activités officielles.

Les communautés de pratique sont considérées par Wenger (1998) comme le support d'histoires partagées d'actions. Les apprentissages se caractérisent alors par un engagement mutuel (dont les formes vont évoluer avec le temps), dans une vision commune et contribuant au développement de répertoires partagés d'actions. Or, une telle communauté ne caractérise-t-elle pas la dyade enseignant-stagiaire? Dans cette communauté de pratique à durée limitée, des échanges se produisent sur une base régulière au sujet de la pratique du stagiaire et de celle de l'enseignante ou de l'enseignant, à la suite d'observation de situations de classe ou de narration d'expériences vécues. Au contact des enseignants, les stagiaires font des apprentissages importants pendant ces expériences : développement de compétences, socialisation, détermination de leur identité professionnelle, etc. Plusieurs études l'ont montré, les stages sont considérés par les futurs enseignants comme les moments d'apprentissage les plus signifiants de leur formation et l'influence la plus importante est celle des enseignants associés.

Qu'en est-il des enseignants associés, que gardent-ils de l'expérience d'accompagnement de stagiaires? Peut-on concevoir les bénéfices qu'ils en retirent comme une contribution à leur propre formation continue? Si oui, à quelles conditions?

Photo : Denis Carrol

On peut d'abord se demander pourquoi des enseignantes et des enseignants acceptent d'accompagner des stagiaires pendant leur formation. Plusieurs chercheurs ont traité cette question (voir une compilation d'études dans Gervais et Desrosiers 2005). Trois catégories sont proposées par Tatel (1993) pour cerner les attentes des enseignants et les retombées de l'accueil de stagiaires. Le premier motif évoqué est son propre développement professionnel : la présence du stagiaire est une source de réflexion sur sa pratique, de stimulation et de satisfaction. Accueillir un stagiaire, c'est aussi s'attendre à être exposé à des idées nouvelles, à d'autres façons de faire en classe et c'est aussi un moyen de garder un lien avec l'université, les stagiaires étant vraisemblablement informés des dernières théories et des apports récents de la recherche. Enfin, c'est une occasion de concrétiser son engagement dans la profession.

Ces attentes sont-elles comblées? Oui, en général, d'après les témoignages recueillis lors d'une étude effectuée dans des écoles primaires et secondaires ayant l'habitude d'accueillir des stagiaires (Gervais et Desrosiers 2005). Des retombées négatives sont également évoquées, mais plus rarement, et la plupart sont considérées *normales*, par exemple, avoir à reprendre en partie certaines explications d'une notion, avoir à réaffirmer les consignes de travail ou encore composer avec un certain retard dans les activités planifiées pour les élèves. Illustrons les retombées telles qu'elles ont été rapportées par des enseignants.

Les enseignantes et les enseignants disent beaucoup retirer de l'expérience d'accompagnement de stagiaires, surtout sur le plan de leur propre développement professionnel. Ils affirment que la présence d'une ou d'un stagiaire les oblige à se poser des questions, à mettre des mots sur leur travail et parfois à se remettre en question. Un enseignant du secondaire l'exprime ainsi : « Ça m'amène à beaucoup m'interroger : pourquoi je fais telle chose, dans quel but? Finalement, à renouveler mon enseignement. » La présence du stagiaire amène l'enseignant à se dépasser, à mieux faire le travail habituel. « Vous savez ce que c'est, parfois, les cours, on les prépare le matin en arrivant, en 15 minutes. Mais quand tu sais que tu vas avoir un observateur, tu te prépares davantage! » La présence d'un autre intervenant en classe permet également de prendre du recul, de voir ses élèves autrement. Un enseignant en adaptation scolaire affirme : « Ça me permet de voir comment mes élèves réagissent avec d'autres personnes, moins significatives pour eux. »

> ...la présence d'une ou d'un stagiaire les oblige à se poser des questions... et parfois à se remettre en question.

« Je suis toujours surprise de voir ce que les stagiaires vont nous apporter comme nouvelles idées sur le plan didactique. On sait qu'en adaptation scolaire, on n'a pas nécessairement le matériel du secondaire. Je suis toujours étonnée de voir comment elles se débrouillent avec ça. C'est pour moi un renouveau. » Le stagiaire qui innove en classe, qui propose des approches différentes aux élèves, peut inspirer l'enseignant, l'amener à vouloir expérimenter des idées nouvelles dans son enseignement. C'est en effet en observant les effets positifs de nouvelles façons de faire que les enseignants, qu'ils soient novices ou expérimentés, ont envie de les adopter. C'est ainsi que certains vont poursuivre des initiatives intéressantes du stagiaire. Par exemple, le travail coopératif au préscolaire : « J'ai appris que ça se faisait, le travail coopératif au préscolaire! Je pensais que la stagiaire allait se planter! » D'autres vont remettre en question leur choix de certains contenus, comme cette enseignante au primaire : « Pourquoi je fais un thème là-dessus? »

Accueillir une ou un stagiaire, c'est aussi une occasion de prendre conscience du chemin parcouru depuis son entrée en fonction et de constater son niveau de maîtrise de la profession. C'est alors valorisant de contribuer à la formation d'un futur collègue, d'avoir conscience de léguer un héritage construit tout au long de sa carrière. « On se rend compte en travaillant avec les personnes qui commencent combien de choses on a acquises avec les années, des choses qui aujourd'hui nous semblent pratiquement innées. » Ce travail est perçu comme stimulant, même avec des stagiaires de première année.

Un autre apport du travail avec une ou un stagiaire se situe sur le plan identitaire, c'est-à-dire dans son rapport à la profession : l'image du travail, des responsabilités, des rapports aux

apprenants et aux collègues, de l'appartenance aux institutions (Gohier 1998). Évoquons quelques indices de l'évolution de la situation : la formation à l'accompagnement de stagiaires, l'explicitation de savoirs et la position sur l'évaluation des stagiaires.

Depuis une dizaine d'années, des milliers d'enseignantes et d'enseignants ont participé à des activités de formation sur l'accompagnement de stagiaires. Jusqu'à maintenant, peu d'études ont été menées pour en mesurer l'impact, au-delà de la satisfaction assez générale exprimée par les enseignants. Certains éléments de la démarche vécue par des formateurs[2] d'enseignants associés semblent jouer un rôle dans la consolidation de leur identité d'enseignant et dans l'élaboration d'une véritable identité de formateur (Gervais 2002) : la valorisation d'être reconnu comme suffisamment compétent, la prise de distance à l'égard de sa pratique, la redécouverte d'une fierté d'être enseignant, la participation à une communauté. Les enseignants ont le sentiment de prendre du contrôle sur le développement des savoirs de leur profession.

Ces résultats sont confirmés dans une étude d'enseignants associés qui ont travaillé à rendre explicites les fondements de leur pratique à l'intention de leurs stagiaires, c'est-à-dire à verbaliser les motifs qui sous-tendent leurs actions. Encore ici, la reconnaissance de leurs savoirs, considérés comme valables pour la formation des stagiaires, a contribué à un sentiment accru de leur compétence. Ils se sentent à la fois valorisés comme enseignants et légitimés comme formateurs.

Récemment, on a pu observer une évolution dans la participation des enseignants associés à l'évaluation des stagiaires. Une enseignante interrogée il y a quelques années disait ignorer ce que l'université faisait de son évaluation du stagiaire, et ne pas vouloir le savoir! Une majorité des enseignants associés interrogés par Roy (1998) préféraient ne pas devoir évaluer le stagiaire qu'ils formaient. Même si évaluer n'est pas la partie la plus intéressante de l'accompagnement du stagiaire, les enseignants sont davantage conscients de leur rôle dans la formation (et la sélection) de leurs futurs collègues et insistent même pour qu'on leur reconnaisse un rôle important (Gervais et Lepage 2000; Lepage 2004).

Photo : Denis Caron

Peut-on parler alors de l'accompagnement d'un stagiaire comme d'une expérience de formation continue? On peut d'abord affirmer que l'expérience d'un enseignant avec un stagiaire illustre bien ce qu'est une communauté de pratique : échanges favorisés et développement d'un répertoire commun d'actions. Les témoignages des enseignantes et des enseignants conduisent à comprendre ce développement de leur répertoire sous deux angles : ils sont susceptibles d'être exposés à de nouvelles pratiques, donc à enrichir leur propre répertoire d'action; ils sont également en mesure de mieux parler de leur pratique, de mieux l'argumenter, dirions-nous. Ils sont conscients que l'expérience contribue à leur propre développement professionnel et se perçoivent comme membres d'une communauté de formateurs d'enseignants, davantage engagés dans leur profession et ayant à cœur de contribuer à la formation de la relève.

Ce qui est particulier dans le travail avec un stagiaire, c'est la relation intime avec son contexte spécifique de travail. Les observations que l'on peut faire des actions du stagiaire, les discussions sur les activités planifiées ou les réactions des élèves, tout est lié à sa propre classe. Enseignant et stagiaire partagent les mêmes élèves, le même contexte. Difficile d'avoir plus pertinent et approprié, une formation davantage *sur mesure*! On peut, par exemple, juger immédiatement de la pertinence d'une nouvelle approche expérimentée par le stagiaire, ce qui n'est pas le cas si on assiste à un atelier sur cette approche.

Par ailleurs, il ne faut pas négliger l'importance des apports extérieurs au développement professionnel : l'accueil d'un stagiaire ne peut pas constituer l'unique voie de ressourcement. Sans compter ces expériences d'accompagnement qui ne se révèlent pas satisfaisantes, parce que le stagiaire est peu engagé dans sa formation, peu réceptif aux échanges ou qu'il présente de grandes difficultés.

Pour un enseignant expérimenté, la formation d'un stagiaire peut se révéler une expérience contribuant à sa propre formation continue. Certaines conditions semblent toutefois requises pour s'autoriser à parler de formation continue en situation de stage : une familiarité avec la fonction d'enseignant associé, une formation au travail avec un stagiaire et un engagement réel ainsi qu'un bon

soutien des partenaires des milieux universitaire et scolaire.

Selon des chercheurs (Donnay et Charlier 1990), c'est le recours à l'analyse des situations pour agir et le niveau de conscience des processus en jeu qui distingueraient un professionnel d'un amateur. L'expérience d'accompagnement d'un stagiaire peut s'avérer une telle occasion de prise de distance et de réflexion. Pelpel (2002), un chercheur qui s'intéresse aux pratiques de stage dans diverses formations professionnelles, demande : « *Comment peut-on former des enseignants professionnels avec des formateurs qui restent des amateurs?* » (p. 191) C'est leur position de guide à l'égard du stagiaire, d'observateur, qui permet aux enseignants associés de se remettre en question sur le plan pédagogique, de voir les élèves autrement, de réfléchir à leur pratique et de se développer professionnellement.

M^me^ Colette Gervais est professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).

Références bibliographiques

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Vers un nouveau souffle pour la profession enseignante*, avis au ministre de l'Éducation, Québec, 2004.

DONNAY, J. et É. CHARLIER. *Comprendre des situations de formation. Formation de formateurs à l'analyse*, Bruxelles, De Boeck, 1990.

GERVAIS, C. « Devenir enseignant-formateur : une occasion de renforcer son identité professionnelle d'enseignant », dans BAILLAUQUÈS, S. et autres, *La problématique identitaire des enseignants-formateurs d'enseignants*, Paris, L'Harmattan, 2002, p. 217-238.

GERVAIS, C. et P. DESROSIERS. *L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*, Québec, PUL, 2005.

GERVAIS, C. et M. LEPAGE. « Transfert de la responsabilité de l'évaluation en stage du superviseur vers l'enseignant associé : un pas de plus vers la professionnalisation », dans MARTIN, D et autres, *Recherche et pratiques de formation de maîtres – Vers une pratique réfléchie et argumentée*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 2000, p. 113-128.

GOHIER, C. *L'identité professionnelle et globale du futur maître : une conjugaison nécessaire*, conférence au Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation (CIRADE), Université du Québec à Montréal, 1998.

LEPAGE, M. *Cadre de référence d'enseignants associés révélé lors de l'accompagnement et de l'évaluation de stagiaires en difficulté ou en échec*, thèse en psychopédagogie, Montréal, Université de Montréal, 2004.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, 1999.

PELPEL, P. « Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain? », dans ALTET, M., L. PAQUAY et P. PERRENOUD (dir.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?*, Bruxelles, De Boeck, 2002, p. 175-191.

ROY, J.A. *Point de vue de l'enseignant titulaire sur sa participation à la formation pratique. Un partenaire sage ou récalcitrant?*, communication présentée au colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM), Université de Montréal, 1998.

TATEL, E. S. *Supervising student teachers : perspectives of selected middle and high school cooperating teachers regarding their own professional development*, thèse de doctorat, University of Maryland, 1993.

WENGER, E. *Communities of practice : learning, meaning and identity*, New York, Cambridge University Press, 1998.

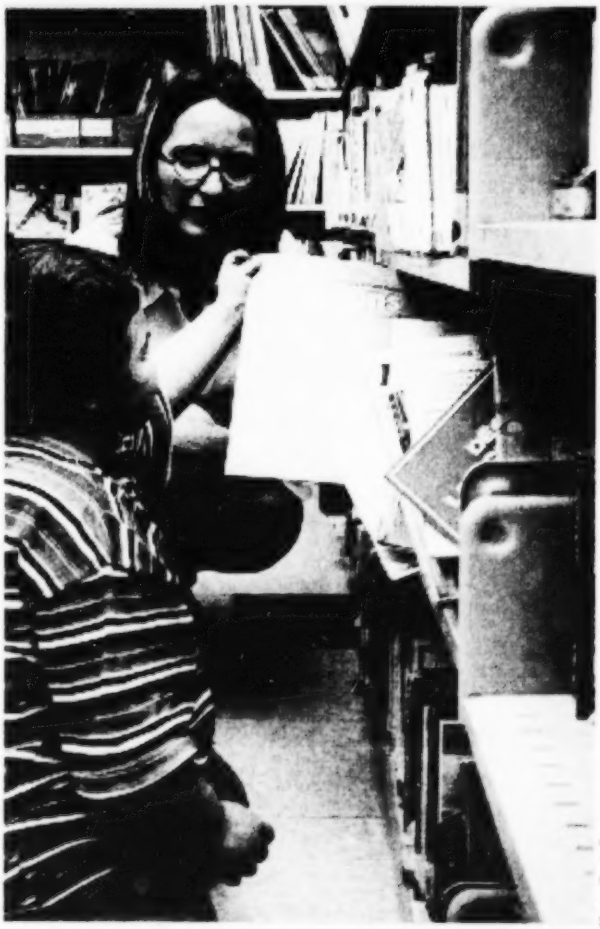


Photo : Denis Caron

1. Je fais plus particulièrement référence aux travaux sur l'école comme lieu de formation des futurs enseignants, réalisés en collaboration avec Pauline Desrosiers, de l'Université Laval (subvention du Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche), et sur l'explicitation des savoirs d'expérience, en collaboration avec Enrique Correa Molina, de l'Université de Sherbrooke (subvention du Conseil de recherches en sciences humaines).

2. Selon la formule retenue dans quelques universités (Université de Montréal, Université du Québec à Trois-Rivières), des enseignants associés sont invités à une formation offerte par l'université et animent par la suite des activités de perfectionnement sur l'accompagnement de stagiaires auprès de collègues enseignants associés de leur milieu scolaire. La formation universitaire porte à la fois sur l'accompagnement de stagiaires et sur l'animation d'ateliers à l'intention de collègues.

par Johanne Poudrier et Jennifer Gohier

L'expérience est née au printemps 2003, à la suite d'une rencontre de réflexion sur l'implantation de la réforme au secondaire dans notre école. Autour de la table, se trouvaient réunies deux conseillères pédagogiques, l'une spécialisée en français et l'autre en mathématique, et nous-mêmes, enseignante de français au premier cycle du secondaire et enseignante chargée d'une classe d'adaptation scolaire, soit une classe fermée d'élèves en cheminement particulier. Nous désirions, au départ, partager une démarche d'enseignement en équipe et expérimenter ensemble la pédagogie du projet. Nous avions également le souci de jumeler une classe ordinaire du premier cycle du secondaire avec une classe d'élèves du secteur de l'adaptation scolaire ayant des problèmes de santé mentale. Au fil des réflexions, nous avions aussi décidé d'utiliser les technologies de l'information et de la communication (TIC), à la fois pour nous y familiariser, en tant qu'enseignantes, mais également pour susciter chez nos élèves l'intérêt et la curiosité de la nouveauté. Nous étions alors fébriles, mais également conscientes que l'aventure nous amènerait vers des terres inconnues…

En effet, les huit élèves de la classe d'adaptation scolaire vivaient une intégration physique dans l'école, mais n'avaient que peu de contacts avec les élèves du secteur ordinaire en raison, entre autres, d'un horaire différent. Or, il s'agissait maintenant de leur faire vivre une véritable expérience de collaboration avec des élèves de première secondaire et de travailler avec eux le développement des habiletés sociales. D'autre part, nous espérions également que les élèves du secteur ordinaire s'ouvrent à ces élèves avec qui ils partagent leur école et qu'ils en arrivent à mieux les connaître et à instaurer une véritable coopération malgré les différences. Nous avons donc sélectionné un groupe de première secondaire et aménagé des plages horaires afin que les deux groupes puissent se rencontrer à raison de deux heures par semaine. La souplesse de notre équipe-école nous a permis de préparer le projet avec les conseillères pédagogiques et d'avoir des rencontres mensuelles avec elles durant l'automne et l'hiver 2003.

Nous voulions choisir un thème qui puisse captiver l'intérêt des deux types d'élèves visés. Nous avons ainsi rapidement sélectionné le domaine de la consommation, afin que nos jeunes puissent avoir l'occasion de réfléchir sur leurs habitudes d'achat et qu'ils développent leur sens critique à l'égard de la consommation. L'expérience devait également permettre de développer chez nos élèves les compétences disciplinaires à écrire des textes variés ainsi qu'à communiquer à l'aide du langage mathématique. Il était bien entendu que les compétences visées seraient appréhendées selon le niveau de chacun des élèves et que les tâches demandées seraient adaptées individuellement.

Photo : Denis Caron

Le projet a été lancé en février 2004. Au terme d'un sondage qui nous avait permis de vérifier l'intérêt de chacun de nos élèves, nous avons formé sept équipes autour de sept thèmes relatifs à la consommation, qui avaient été proposés par des élèves des deux classes : les jeux vidéo, la musique, les sports, l'argent, les drogues, les vêtements et la location de films. Chacune des équipes de quatre élèves de première secondaire intégrait un élève de la classe d'adaptation scolaire. Le mandat des équipes était de mener une enquête portant sur leur thème auprès de tous les élèves de l'école et de rendre compte ensuite des résultats au moyen de graphiques, dans une présentation sous forme de diaporama utilisant le logiciel PowerPoint.

L'approche coopérative a été favorisée pour faire émerger une relation d'entraide et un climat de collaboration entre les élèves des deux classes. Dès la première rencontre, les jeunes ont été appelés à collaborer pour mieux se connaître à travers une activité ludique portant déjà sur leur sujet d'enquête.

Des rôles ont également été attribués à chacun par l'équipe : secrétaire, responsable du matériel, responsable du consensus, porte-parole et responsable du temps. Nous avons remarqué, au fil des rencontres, que les élèves se sont en quelque sorte attachés à leurs responsabilités. Grâce à notre soutien, par l'intermédiaire de tâches concernant les différents rôles, chaque élève se sentait actif d'une façon ou d'une autre dans son équipe. Bien que les tâches aient été différentes pour les élèves du secteur ordinaire et pour ceux de la classe d'adaptation scolaire, chacun arrivait à se tailler une place dans l'équipe. Cette situation a même permis de superbes moments d'échanges entre les élèves. À la mi-temps du projet, les élèves de la classe d'adaptation scolaire acceptaient en général leurs différences et arrivaient à les nommer, se sentant bien encadrés et non jugés. Pour

leur part, les élèves du secteur ordinaire faisaient des efforts pour trouver les tâches les plus signifiantes possible à confier aux élèves de la classe d'adaptation scolaire.

Les périodes consacrées au projet se déroulaient en général selon le choix de chacune des équipes, qui avançait à son rythme. Ces moments de travail d'équipe étaient entrecoupés de capsules où nous avions l'occasion de guider la classe vers certains savoirs essentiels : activité sur les stratégies de lecture, information sur les techniques de remue-méninges, définition des rôles, fonctionnement du logiciel PowerPoint, intégration d'un graphique, utilisation du numériseur, etc.

Nous avons également bénéficié de la collaboration de notre collègue enseignant de mathématique, qui s'est chargé de présenter aux élèves les capsules d'information sur les statistiques. Il a alors été question de collecte des données, de classification, de traitement de l'information, de réalisation de graphiques et de tableaux, de même que de l'interprétation de ces données. Ainsi, les rencontres se déroulaient tantôt dans la classe de français, tantôt dans celle de l'enseignante chargée de la classe d'adaptation scolaire, chez l'enseignant de mathématique, parfois au laboratoire d'informatique ou même avec l'enseignante d'art, qui a accepté de consacrer certaines heures de travail à tout ce beau monde!

Une fois les recherches effectuées, les enquêtes menées et les résultats traités dans des graphiques et des tableaux, le temps est venu de passer à l'étape de présentation du projet. Les élèves se sont donc affairés à intégrer textes, dessins, images, graphiques et tableaux numérisés à leur présentation. Encore une fois, chacun avait sa tâche et tous ont beaucoup appris les uns des autres. En effet, à ce moment précis du projet, les différences des élèves n'avaient plus d'importance, car les compétences relatives au langage informatique étaient parfois bien développées chez certains élèves des deux classes, et ces derniers avaient la possibilité de partager leurs connaissances avec les autres membres de leur équipe.

Bien que nous ayons éprouvé des difficultés techniques liées à l'équipement informatique et que les équipes aient perdu par le fait même beaucoup de temps en fin de parcours, les présentations du mois de juin ont été fort intéressantes. Les parents et différents acteurs de l'école étaient au rendez-vous pour assister au dévoilement des résultats des enquêtes. Les élèves des deux classes paraissaient fiers de leur projet et semblent avoir tissé des liens durables malgré les différences entre les deux types de parcours scolaire.

Les élèves ont affirmé avoir apprécié cette possibilité de collaborer avec l'autre classe et de connaître d'autres jeunes de leur âge. Certains ont déclaré s'être fait des amis, d'autres ont dit avoir développé leur patience, beaucoup ont souligné l'avantage qu'ils ont eu à apprendre le fonctionnement d'un logiciel nouveau, d'autres encore ont bien aimé choisir leur responsabilité, et la plupart ont déclaré avoir été heureux du résultat.

Pour notre part, cela a été une expérience très enrichissante où nous avons eu l'occasion de travailler en équipe à chacune des étapes de la réalisation du projet. Nous avons apprécié particulièrement le fait d'enseigner ensemble, ce qui se produit rarement dans le milieu scolaire. Notre plus belle récompense a été de voir cheminer chacun de nos élèves à travers cette expérience.

M^mes^ Johanne Poudrier et Jennifer Gohier sont respectivement enseignante de français et enseignante en adaptation scolaire à l'école Sacré-Cœur, de la Commission scolaire des Laurentides.

Accompagner, c'est avant tout créer les conditions favorables pour permettre à la personne accompagnée de se réaliser et non vouloir la modeler à notre image[1]. C'est en quelque sorte le but de tout bon accompagnateur. Pour y arriver, il s'agit d'appliquer l'art de lire les situations, voire de décoder les intentions de chacun dans l'action. Car le défi qui s'offre à nous, les conseillers pédagogiques, est de taille : que nos interventions aient un réel impact sur l'élève en classe. Il faut donc amener les enseignants à transférer dans leur pratique professionnelle les apprentissages faits lors des divers entretiens d'accompagnement. À partir de ce moment, il nous est permis de croire que l'accompagnement offert a de véritables retombées, et ce, jusqu'à l'élève.

par Andrée Marcotte et Madeleine Lavoie

Dans l'article qui suit, des conseillères pédagogiques exposent leur point de vue concernant le projet relaté précédemment par les enseignantes Johanne Poudrier et Jennifer Gohier (page 49).

Le présent article relate une expérience d'accompagnement dans un contexte d'appropriation de la réforme.

L'école Sacré-Cœur, de la Commission scolaire des Laurentides, est une école secondaire de premier cycle à vocation particulière

(programme nature-études) située à Saint-Donat, dans la région de Lanaudière. Dans cet établissement, les élèves développent leur conscience sociale de l'environnement dans un contexte authentique favorisant les activités de plein air. Le projet de deux enseignantes s'y est amorcé avec le souci d'intégrer les élèves d'une classe fermée d'adaptation scolaire en soutien affectif (avec des problèmes de santé mentale) à un groupe ordinaire de première secondaire. La majeure partie du projet s'est déroulée en coopération, où un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) était jumelé à une équipe de quatre élèves du groupe ordinaire. Selon la volonté de l'enseignante de la classe ordinaire, le projet se déroulait dans la classe de première secondaire sans la présence du technicien en éducation spécialisée (TES) lors des heures réservées au projet, soit deux fois par semaine. Son motif était louable, puisqu'elle désirait offrir aux élèves un contexte de travail le plus près possible de la réalité. Vivre en société est une compétence fort utile de nos jours; vivre et évoluer en collégialité l'est certes tout autant, particulièrement en milieu de travail.

Photo : Denis Garon

Le projet ayant été lancé par les deux enseignantes, leur résistance au changement était d'emblée beaucoup moins grande. À titre de conseillères pédagogiques, nous avons donc été invitées à participer à l'élaboration et à la mise en œuvre du projet. Il s'agissait pour nous de créer chez ces enseignantes le sentiment qu'elles ajoutaient des cordes à leur arc plutôt que de vouloir réinventer la roue en balayant leurs pratiques actuelles du revers de la main. Il fallait également se donner du temps et des façons de s'en donner. Ensemble, nous avons opté pour des entretiens d'accompagnement ponctuels où les enseignantes étaient libérées durant les heures de classe. Bien entendu, les membres de la direction de l'école, confiantes que le projet allait porter ses fruits, nous ont facilité les choses de ce côté. Nous n'avions pas à justifier une demande de libération supplémentaire le cas échéant.

Après avoir réfléchi sur la consommation chez les jeunes, les élèves devaient bâtir un sondage (selon le thème choisi par l'équipe) afin de questionner les élèves de l'école sur leurs propres habitudes de consommation. Une fois les données du sondage recueillies, les élèves les ont compilées en construisant des diagrammes leur permettant d'analyser et d'interpréter les résultats de leur collecte. Ils ont ensuite élaboré un diaporama afin de communiquer aux autres élèves et aux parents intéressés le fruit de leur travail.

Les acquis d'ordre social et personnel, autant chez les élèves du groupe ordinaire que chez les élèves de la classe d'adaptation scolaire ont été au-delà de nos attentes initiales. Les stratégies dont les élèves ont fait preuve pour cultiver l'harmonie dans l'équipe et résoudre les problèmes en cours de route nous portent à accorder une valeur certaine à la théorie socioconstructiviste et à l'interdépendance que sollicite l'apprentissage coopératif. Les deux enseignantes ont eu ainsi une belle occasion d'amorcer l'enseignement des habiletés de coopération, si utiles en société de nos jours! Quant aux acquis d'ordre disciplinaire, ils sont également vérifiables. Écrire des textes variés et communiquer oralement selon des modalités diverses sont des compétences qui demandent à l'élève de mobiliser des ressources précises. Ces dernières commandent souvent des contenus grammaticaux particuliers.

À titre d'accompagnatrices, nous avions un fil conducteur qui était d'abord l'appropriation et l'actualisation du Programme de formation de l'école québécoise, tout en respectant les pratiques actuelles des deux enseignantes qui menaient le projet. Dans un processus de changement, il importe de mobiliser les personnes visées et de susciter leur adhésion et leur engagement dans le respect du rythme de chacune. Un de nos défis était d'être conformes au cadre de référence prescrit par la pédagogie du projet. Également, nous voulions amener les enseignantes à réaliser que le fait de partir du programme de formation et des préoccupations des élèves pour amorcer un projet permettait sans aucun doute, en fin de compte, de leur transmettre des acquis au sujet des contenus disciplinaires. Pour que l'entretien d'accompagnement soit efficace, l'accompagnateur doit faire preuve d'écoute, justifier le pourquoi à l'occasion, faire appel à l'expertise des enseignants et garder des traces de la démarche en cours. Il peut également s'avérer très utile dans l'action de vulgariser le métalangage, de vérifier les interprétations de chacun et de cibler les forces des enseignants pour les mettre en évidence. Évidemment, l'élève doit toujours être au cœur des préoccupations.

Quant aux « portes d'entrée » que nous avons utilisées, elles sont variées. Bien sûr, le programme de formation nous a permis de partir du bon pied, en ciblant l'intention éducative qui découle du domaine général de formation Environnement et consommation. Nous devions ainsi nous assurer que, dans l'action, le projet amènerait les élèves à entretenir un rapport dynamique avec leur milieu, tout en gardant constamment une distance critique à l'égard de la consommation.

Les affinités déjà existantes entre les deux enseignantes ont certes facilité les choses. Cependant, c'est une porte d'entrée sur laquelle nous, qui les accompagnions, avions peu d'emprise. Le désir d'expérimenter de nouvelles technologies était également de la partie, ainsi que l'ouverture à s'approprier l'apprentissage coopératif. Nous avons donc été très présentes en classe lors des premières activités vécues en coopération. Toutefois, la confiance que nous accordaient les deux enseignantes était, à notre avis, la plus belle des conditions de départ dont nous pouvions bénéficier afin de vivre cette aventure. Ces enseignantes n'étaient pas d'emblée « vendues » à la réforme, mais simplement prêtes à accepter de mettre des mots sur des pratiques qu'elles avaient déjà expérimentées, en plus d'explorer de nouvelles avenues. Elles ont surtout accepté de plonger dans un projet commun, sans avoir la certitude du produit fini et, en particulier, sans connaître d'avance précisément les questions des élèves. Étant donné la fréquence retenue, soit deux heures par semaine consacrées au projet, elles avaient plus de latitude. Et du temps pour respirer aussi!

> …il importe de multiplier les entretiens et d'avoir l'occasion de discuter avec des collègues…

À la fin du projet, nous avons fait un retour sur notre démarche avec les deux enseignantes, et les constatations ont été très encourageantes. Elles ont affirmé avoir vu leurs craintes se dissiper à mesure que le projet avançait. Aussi, elles ont aimé élaborer et réaliser le projet en collaboration. Cela a été, selon elles, un véritable travail d'équipe. Également, les deux enseignantes ont été surprises de constater que le TES n'avait eu à intervenir à aucun moment pendant les heures réservées au projet. Elles ont apprécié le fait d'avoir été libérées maintes fois pour planifier le projet et en assurer le suivi, ajoutant que cette expérience n'aurait pu être réalisée sans une forme précise d'accompagnement et de libération durant les heures de classe. Les deux enseignantes nous ont dit avoir grandement apprécié notre présence et notre disponibilité tout au long du projet. De notre côté, nous nous assurions de ne pas perdre de vue notre fil conducteur au regard de l'intention éducative du domaine général de formation Environnement et consommation. Également, nous apportions une forme de recul, essentielle lorsque les enseignantes tournoient dans l'action du quotidien. Pour leur faciliter la tâche, nous leur avons proposé d'exécuter divers travaux propres à l'organisation d'un projet d'envergure (mettre en forme les grilles d'observation et d'évaluation que nous avions conçues ensemble, chercher des textes, mettre au point les documents de consignation des acquis, etc.). Elles nous ont affirmé s'être félicitées après chaque heure consacrée au projet. Quel beau réflexe! Une des habiletés de base en matière de coopération consiste justement à apprendre aux élèves l'importance de remercier les membres de leur équipe à la suite d'une activité vécue en classe. Elles ont aussi été heureuses de constater l'ouverture dont leurs collègues ont fait preuve au regard de ce projet, qui a tout de même mobilisé toute l'école à quelques reprises.

Afin d'apporter des améliorations au projet, les deux enseignantes aimeraient permettre davantage aux élèves de consigner leurs acquis en cours de route. Aussi, elles voudraient augmenter le nombre de temps d'arrêt afin de faire le point sur les processus et stratégies que les élèves ont mobilisés pendant le projet. Elles souhaiteraient susciter encore plus la réflexion chez les élèves au regard des résultats de l'enquête. Les deux enseignantes poursuivront cette aventure de coenseignement (*team teaching*) l'an prochain. Elles souhaitent promouvoir alors l'intégration des élèves en grandes difficultés. De plus, nous aurons le souci d'intégrer davantage la régulation des apprentissages durant la séquence, dans le but de permettre aux élèves de prendre conscience de leurs acquis dans l'action.

Après avoir entendu parler ces deux enseignantes des conditions qui ont facilité la démarche de planification, de réalisation et d'intégration du projet, nous sommes portées à croire que l'accompagnement comporte une large part d'affectif à ne pas négliger. La relation de confiance entre les enseignantes et nous, conseillères pédagogiques, semble avoir favorisé plus que tout autre élément un réel changement de pratique dans leur acte d'enseigner. Nous réalisons davantage l'impact que l'accompagnement de petites équipes peut avoir sur le terrain, là où se vivra réellement la réforme de l'enseignement. Pour apprendre à devenir de meilleurs accompagnateurs, il importe de multiplier les entretiens et d'avoir l'occasion de discuter avec des collègues sur les démarches entreprises avec les enseignants. Après tout, c'est en forgeant que l'on devient forgeron! Échanger également sur les façons de questionner les enseignants et de leur donner de la rétroaction sans être menaçants, mais plutôt dans le but de susciter la réflexion. Afin de mettre des mots sur les processus et ainsi mieux soutenir la volonté d'innovation pédagogique dont font preuve les enseignants.

M^mes^ Andrée Marcotte et Madeleine Lavoie sont conseillères pédagogiques au secondaire à la Commission scolaire des Laurentides.

1. Voir l'ouvrage *Frankenstein pédagogue*, de Philippe Meirieu, publié en 1996 chez ESF éditeur.

HOMMAGE À DES FEMMES ET À DES HOMMES EXCEPTIONNELS

par Anik St-Laurent

Le métier d'enseignant est un métier de tradition, mais la société change constamment. Les techniques, le savoir ainsi que les manières d'y accéder évoluent et les enfants changent. L'enseignant est au cœur de ces changements : il les vit, et parfois les subit.

Les attentes de la société envers les enseignants sont de plus en plus grandes. Non seulement on attend d'eux qu'ils transmettent le savoir et donnent les outils nécessaires aux élèves pour l'utiliser, mais, de plus en plus, on leur demande de transmettre des valeurs humaines. Tous ces changements ont modifié la façon de travailler des professionnels de l'enseignement, mais non l'essence même de leur travail, soit l'épanouissement des enfants à travers le savoir.

Évidemment, les qualités nécessaires pour exercer cette profession sont nombreuses : la créativité, la vivacité d'esprit, une résistance à toute épreuve, la patience, la douceur, la compréhension, l'empathie, l'ingéniosité, l'imagination, l'intégrité de même qu'une humeur quasi irréprochable, une forme athlétique, un système immunitaire sans défaillance et, surtout, un amour inconditionnel des enfants.

Les enseignants exercent un des plus beaux métiers mais surtout un des plus importants, celui de transmettre leurs connaissances à nos enfants, futurs citoyens du monde. Nous voulons aujourd'hui rendre hommage à ceux et celles qui se dévouent quotidiennement auprès d'eux et leur exprimer toute notre reconnaissance.

Au nom de tous les parents, merci à vous toutes et tous, à qui nous espérons avoir réussi à transmettre un peu de l'immense gratitude et respect que nous éprouvons.

M^me^ Anik St-Laurent était, durant l'année scolaire 2004-2005, présidente de l'organisme de participation des parents et membre du conseil d'établissement de l'école de la Pommeraie, de la Commission scolaire des Patriotes.

UN STAGE À L'ÉTRANGER

par Marie-Claude Leduc et Marie-Josée Giguère

Chaque année, la Faculté d'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) offre la possibilité aux étudiants inscrits en troisième année du programme d'études menant à l'obtention d'un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire de participer au projet de stage hors Québec. S'ajoutent à ce stage à l'étranger d'une durée de douze semaines trois cours crédités : deux préparatoires et un de synthèse. Chaque participant fait ses propres démarches afin de trouver un lieu de stage où la langue d'enseignement est le français. Souhaitant notamment connaître un grand dépaysement et voulant découvrir une nouvelle culture et la coopération internationale, nous avons arrêté notre choix sur le continent africain, soit au Sénégal (Saint-Louis), pour l'une, et au Burkina Faso (Ouagadougou), pour l'autre.

Avant le départ, malgré la lecture d'ouvrages sur le pays d'accueil, des échanges avec les stagiaires qui nous y avaient précédées ainsi que de nouvelles amitiés liées avec des immigrants africains habitant au Québec, nous ne pouvions pas prévoir exactement à quelle réalité nous ferions face une fois rendues dans nos classes respectives. En effet, nous avons été placées devant une réalité scolaire très différente de celle dans laquelle nous avons grandi et qui allait être bientôt notre milieu de travail. Nous étions toutes deux dans une classe de CM1, c'est-à-dire l'équivalent d'une cinquième année, mais avec plus d'une soixantaine d'élèves. Par conséquent, la discipline était de rigueur, discipline comprenant des châtiments corporels, malheureusement. L'autorité du maître sur les élèves transparaissait dans des gestes quotidiens : se lever à son arrivée en classe, le vouvoyer et obéir à tous ses ordres sans répliquer.

Après quelques journées d'observation de notre maître associé et des élèves en classe, nous avons pu commencer à enseigner selon le Programme du ministère de l'Enseignement de base, lequel se fonde sur le système scolaire français, vestige du temps de la colonisation. Notons que ce programme ne tient pas compte du fait que le français n'est pas la langue maternelle des enfants. Toutes les notions à voir au cours d'une année sont réparties mensuellement sur un calendrier écrit à la main par l'enseignant et approuvé par le directeur et l'inspecteur. Il ne faut pas en déroger. De plus, les maîtres se doivent de respecter le temps prescrit pour chacune des matières au cours d'une semaine. Par exemple, s'il faut faire d'abord une heure de géométrie suivie de 30 minutes de rédaction chaque mardi, aucune dérogation n'est permise, que le travail soit fini ou non, compris ou non. La compréhension des élèves est certes importante aux yeux des maîtres lorsqu'ils planifient leurs leçons le soir, mais, en classe, le temps se révèle un obstacle de taille. L'élève qui réussit est donc celui qui a la capacité d'assimiler rapidement la matière et d'apprendre par cœur ce qu'il copie du tableau dans son cahier.

Il va sans dire que nous avons découvert cette autre réalité scolaire avec intérêt et que, malgré les obstacles que nous avons eus à surmonter, cette expérience s'est avérée des plus enrichissantes. D'abord, vivre une expérience d'enseignement dans ces conditions nécessite des adaptations constantes dans notre pratique. Ne pensons qu'au fait que le matériel scolaire est restreint : ardoise, craies, stylo « bic » et cahiers d'écriture pour chacun et quelques manuels par classe. L'enseignement magistral selon une méthodologie prescrite dans les guides du maître ne laissait pas vraiment place à l'innovation. Toutefois, de nombreux échanges avec nos maîtres associés et d'autres personnes de notre entourage nous ont permis de mieux nous approprier la façon d'enseigner et, surtout, de mieux comprendre les éléments du contexte scolaire, culturel et social qui justifiaient leurs façons de faire. En somme, nous n'enseignions ni comme un maître africain ni comme une enseignante québécoise, mais à travers un amalgame des deux. Toute la richesse de ce stage réside dans le développement d'une habileté professionnelle, c'est-à-dire s'interroger et se remettre en question constamment afin de s'adapter. En pays étranger,

toute cette capacité d'adaptation nécessaire en classe l'était aussi sur plusieurs autres plans (climat, nourriture, normes sociales, etc.).

De retour dans le monde scolaire québécois pour notre quatrième stage, nous nous sommes trouvées transformées. Toute la nouveauté qui faisait désormais partie de notre bagage personnel nous a amenées à nous positionner à l'égard du type d'enseignantes que nous voulions désormais être. De plus, le fait de vivre une expérience interculturelle nous a donné le goût d'en vivre d'autres. C'est pourquoi enseigner en milieu multiethnique nous intéresse grandement. En tant qu'enseignantes, nous sommes sensibles aux différences pouvant être liées à la culture. Par exemple, nous sommes conscientes qu'un élève qui ne parle pas le français à la maison risque (sans généraliser) d'avoir plus de difficultés en français, et cela se répercute souvent sur les autres matières parce que la compréhension de texte s'avère un préalable. Nous croyons donc à l'importance de varier notre pédagogie et aussi à celle de diversifier nos approches (avec les élèves tout comme avec leurs parents) afin de tenter de répondre aux besoins de chacun.

Pour conclure, soulignons que, au-delà de notre volonté de pédagogue que les élèves comprennent ce qu'ils font et en retirent des apprentissages pour la vie, nous avons également comme valeur première le respect des différences, lequel ne passe pas par l'ignorance, consciente ou non, de ces dernières, mais bien par leur reconnaissance. « Vivre-ensemble et citoyenneté », c'est d'abord une question d'ouverture à l'égard d'autrui, qu'il est possible d'enseigner par nos attitudes et par le partage d'expériences significatives, comme l'a été celle du stage hors Québec pour nous.

M^mes^ Marie-Claude Leduc et Marie-Josée Giguère terminent leur quatrième année du programme d'études menant à l'obtention d'un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, à la Faculté d'éducation de l'UQAM.

JONNAERT, PHILIPPE ET DOMENICO MASCIOTRA, *CONSTRUCTIVISME, CHOIX CONTEMPORAINS. HOMMAGE À ERNST VON GLAZERSFELD*, QUÉBEC, PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC, 2004, 323 P. COLL. ÉDUCATION-INTERVENTION.

Voici en quelque sorte deux ouvrages en un seul livre : le premier aide à comprendre une pédagogie et une didactique constructivistes, volontiers opposées à la perspective cognitive, en arguant que cette dernière cautionne une vision plus passive de la connaissance, avec la possibilité d'une transmission de connaissances toutes faites. Dans un ensemble de textes (notamment ceux de Marie-Françoise Legendre, Nadine Bednarz, Richard Pallascio, Louise Lafortune et Philippe Jonnaert), on reprend dans le contexte actuel les convictions de base de la pédagogie active. Cependant, il s'agit d'une compréhension de l'intelligence en action qui a traversé le désert béhavioriste, qui a digéré la présence de chocs ou de coupures épistémiques (ébranlement des idées en place…) et qui s'est frottée aux immenses développements et aux limites de la psychologie cognitive.

Le second ouvrage dans ce livre est une thèse de philosophie de la connaissance foncièrement sceptique. Selon le penseur de référence à qui l'on rend hommage, Von Glazersfeld, en effet, il faut cesser de penser vérité d'une connaissance et se contenter d'une fonctionnalité de modèles théoriques ou de lois : cela « colle », pour le moment, c'est le mieux que l'on peut dire de toute connaissance scientifique et, *a fortiori*, de tout autre type de connaissance.

Un petit commentaire pour ceux et celles que la philosophie intéresse. Von Glazersfeld ne s'éloigne pas de la façon qu'a eue Descartes de poser la question de l'intelligence. Selon celui-ci, les idées sont au-dedans du sujet, une grande partie de la réalité est au-dehors, et l'on est enfermé dans un problème de correspondance. Il s'agit donc d'une connaissance ciblée sur une représentation et non sur le monde, un peu comme si l'on désespérait, par l'école, d'ouvrir la personne au monde, en se contentant de l'assister dans la construction de sa petite *vision* personnelle du monde. Von Glazersfeld en conclut au bon vieux scepticisme millénaire. On peut aussi, en prenant par exemple pour guide Gérard Fourez (*Apprivoiser l'épistémologie*, Bruxelles, De Boeck, 2003) nuancer le discrédit de la médiation de représentations et de concepts. Si l'on aime une épistémologie plus à jour et moins désespérante, on en trouvera des éléments costauds dans la dernière publication de Jean-Marc Ferry : *Les grammaires de l'intelligence* (Paris, Le Cerf, 2004 [Collection Passages]) ou bien encore dans un chapitre où Hubert L. Dreyfus rassemble lumineusement la portée épistémologique de la philosophie de Charles Taylor, dans le sens d'un réalisme « robuste » : « Taylor's (Anti)-Epistemology » (paru dans Ruth ABBEY, dir., *Charles Taylor*, Cambridge, Cambridge University Press, 2004, p. 52-83 [Collection Contemporary Philosophy in Focus]).

Il faut tout au moins couper tout lien ombilical soupçonné entre, d'une part, l'optique socioconstructiviste retenue dans la rédaction du programme de formation du primaire et dans celui du premier cycle du secondaire et, d'autre part, la conviction sceptique que Von Glazersfeld retire de ce qu'il appelle le « constructivisme radical », autrement dit, non banal.

Arthur Marsolais

CYRULNIK, BORIS. *LES VILAINS PETITS CANARDS*, PARIS, ÉDITIONS ODILE JACOB, 2001.

Cet ouvrage de Boris Cyrulnik est à lire sans faute. Il s'adresse aux parents, aux enseignants, aux éducateurs, aux professionnels, aux directions d'école ainsi qu'à tous ceux et celles qui travaillent dans le monde de l'éducation et sont en contact avec les enfants.

Par cet ouvrage, Cyrulnik nous plonge dans l'univers de la résilience, cette capacité des enfants à « rebondir » malgré de terribles épreuves et traumatismes qu'ils peuvent avoir vécus. Il ne s'agit pas d'enfants « surhommes » mais d'humains qui ont su

associer des ressources internes relevant de la petite enfance avec des ressources externes sociales et culturelles. Cet ouvrage nous permet de construire, de développer et d'enrichir notre identité professionnelle, car il nous aide à bien comprendre ce qui se passe chez l'enfant. Il nous invite à affiner nos interventions afin de mieux partager l'émotion avec l'enfant et, par la suite, de le resocialiser. Cyrulnik nous convie à préparer notre regard en nous faisant découvrir ce que sont la résilience, le clivage, les fantômes familiaux et les métamorphoses de la chenille au papillon. Ce n'est pas un monde surréaliste qui nous est présenté, mais bien du réel, du tangible. Les récits relatés de ces vilains petits canards nous renvoient à ces enfants et adolescents que nous côtoyons tous les jours, voire à notre propre histoire. Faire un voyage dans ces récits, c'est aller à la rencontre des adultes, des adolescents, des enfants d'ici et d'ailleurs, des enfants de la guerre, des enfants maltraités physiquement ou psychologiquement. Cyrulnik nous explique comment nous pouvons devenir des « tuteurs de résilience », car la capacité des enfants à rebondir se « tricote » avec les fils qui se trouvent autour d'eux, une main tendue, des sourires, des mots échangés avec des « tuteurs de résilience », c'est-à-dire les parents, éducateurs, enseignants, amis ou relations.

Les éducateurs et les enseignants sont des espoirs pour ces enfants, car les premiers peuvent donner aux seconds l'occasion d'apprendre à gérer les émotions qui débordent et les inviter par la suite à « métamorphoser l'horreur ». Par contre, tout dépend du regard social et de l'attitude de celui qui entend, qui reçoit le témoignage de l'enfant. L'adulte projette sur celui qui se confie un sentiment qui s'imprègne dans le psychisme de ce dernier : « Je suis celui que l'autre regarde. »

Cyrulnik nous permet aussi de comprendre comment les enfants parviennent à s'en sortir malgré l'adversité. Pourquoi certains y arrivent-ils et d'autres non? Qui leur a tendu la main, dans quelles conditions et surtout avec quel regard? Quels sont les moyens qui permettent aux enfants de vivre cette métamorphose? « La parole est au corps ce que le papillon est à la chenille… » : Cyrulnik nous apprend comment tendre la main à un enfant, comment devenir un « tuteur de résilience ».

Laurence Houllier

LESSARD, C. ET F. VANISCOTTE (DIR.).
***LES NOUVEAUX PROFILS DES MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, ANALYSES ET COMPARAISONS INTERNATIONALES*, ÉDITIONS DE BOECK UNIVERSITÉ, BRUXELLES, 2002 (COLLECTION POLITIQUES D'ÉDUCATION ET DE FORMATION).**

L'architecture de ce recueil de textes comprend trois volets : un éditorial des directeurs de la publication, sept communications thématiques et trois comptes rendus d'ouvrages.

Ainsi que le rappellent Lessard et Vaniscotte, l'éducation comme système demeure liée au politique (terme employé au masculin) et aux politiques (terme employé au féminin). Alors que le politique est toujours rattaché à la conception du pouvoir, au statut de citoyen, à une vision du monde, la politique découle d'une stratégie globale renvoyant elle-même à des rapports de force entre États ou entre des groupes sociaux (ministères, syndicats, associations de parents, commissions scolaires ou leurs équivalents régionaux, directions, organismes de relation-conseil, etc.). Par ailleurs, une politique liée aux aspects concernant les opérations conditionne la prise de décision (par exemple, une politique de fermeture d'établissement). Dans une perspective systémique, la régulation peut servir de fil conducteur au lecteur. Cette régulation, au sens philosophique, est composée d'éléments instables, de repères ou de critères et de comparateurs, notamment entre les pays, soit les États-Unis, l'Angleterre, la France et l'Italie.

La majorité des textes présentent une série d'aller-retour, d'interfaces entre les deux versants de la communauté éducative distinguée et conjuguée à la fois comme institution (plus près des finalités de l'éducation et des valeurs) et comme organisation (plus près des ressources à gérer et des contraintes). Au sein de la série géopolitique local-régional-national-international, chacun des éléments du système finit par s'emboîter, un peu à la manière des poupées russes. Le paysage juridique de l'État de droit se donne à voir dans des contrats sociaux régissant la régulation politique; la distribution des champs de compétences sert de toile de fond aux contre-pouvoirs exercés avec des variations d'un espace pédagogique à l'autre, tributaire notamment d'un ancrage dans l'historicité, la durée.

Plutôt que d'offrir un résumé de chacun des textes, déjà présent dans l'éditorial, nous avons choisi de mettre en lumière ici certains questionnements qu'ils génèrent, et ce, d'autant plus que ce qui est considéré comme local ou régional peut aussi être vu comme une perspective internationale.

Le texte de M. Lessard met l'accent sur l'historique du défunt groupe Holmes. Ce dernier réunissait plusieurs universités américaines prestigieuses chargées de l'examen de la formation des maîtres; très curieusement, plusieurs ont abandonné le groupe Holmes quand le financement a diminué. Cette aventure nous rappelle les propos tenus en 1967 par le président Kerr de l'Université de la Californie : « L'université est entourée de nombreux soupirants; elle s'est laissé embrasser, et s'est laissé conduire le long de sentiers peu fréquentés; elle si attirante et si conciliante! Qui aurait pu lui résister, et, à son tour, pourquoi aurait-elle voulu résister? »

Il y aurait sans doute lieu de mettre en rapport le texte de M. Lessard avec les conclusions de l'étude effectuée en 2001 par le National Center for Education Statistics, affirmant que, après une période de cinq ans, près de 45 p. 100 des nouveaux enseignants américains auront quitté la profession. On note aussi que les causes de ces départs sont liées notamment au manque de soutien de la part des administrations scolaires, avec un taux pouvant aller jusqu'à 50 p. 100 dans le cas de zones socioéconomiquement faibles. Le secteur de l'éducation aux États-Unis pourrait ainsi être perçu comme des portes tournantes où l'on compte autant de personnes qui entrent que de personnes qui sortent. Cet état de fait ne risque-t-il pas de se reproduire au Québec alors que certains nouveaux

enseignants affirment occuper un poste « en attendant »?

MM. Tardif et Levasseur notent qu'aux États-Unis, en 2001, près de 49,3 p. 100 du personnel dans le domaine de l'éducation n'était pas constitué d'enseignants, tandis qu'au Québec on se rapprochait alors de 40 p. 100. Ces deux articles posent donc le problème de la professionnalisation de l'enseignement, mais également celui de la multiplication des rôles autres que ceux qu'exercent les enseignants. On peut espérer que cette lecture de l'environnement scolaire amènera les directions et les enseignants à prendre le temps de faire s'exprimer et d'analyser l'évolution du sens que représente l'œuvre à la fois solitaire et solidaire d'éducation pour les autres catégories de personnel (orthopédagogue, psychologue, personnel de soutien, surveillant, etc.). Plusieurs logiques traversent cette œuvre individuelle et collective qu'est l'éducation, mais encore faut-il que des espaces de dialogue, de rencontres de l'autre soient constitués si l'on souhaite mettre en évidence des compromis viables et des développements cohérents, notamment en ce qui a trait au savoir-vivre ensemble.

De son côté, l'étude longitudinale de M^me^ Osborn auprès des directions d'école rappelle les effets contradictoires engendrés en Angleterre par la logique marchande mise en avant par M^me^ Thatcher, lorsqu'elle était première ministre. Les directions d'école se sont alors éloignées de la perspective collégiale tissée par les enseignants pour s'orienter davantage vers la reddition de comptes qui traverse actuellement les administrations publiques de la plupart des pays occidentaux.

Par ailleurs, le texte de M. Baillat, après avoir mis l'accent sur l'ancrage historique de la notion de polyvalence pour des enseignants français du primaire, met en lumière les contradictions entre l'attachement de ces derniers à cette notion (86 p. 100) et le fait de ne pas se sentir suffisamment compétents dans tous les domaines touchés par cette polyvalence.

Pour sa part, M^me^ Barrère remet en question les pratiques évaluatives des enseignants du secondaire en France. L'évaluation en tant que telle demeure le fruit de tensions entre la logique de flux du système et l'orientation de l'élève sur laquelle elle souhaite également prendre appui. Cette dualité systémique est mise en relation avec l'activité tâtonnante et solitaire de l'enseignant qui évalue. Les solutions proposées (évaluation externe, standardisation partielle, évaluation différenciée) mettent en lumière la difficile harmonisation entre le contrôle et l'évaluation quand on tente de les appliquer à l'approche par compétences.

M. Ghiosso situe dans une perspective historique des dynamiques entourant le débat sur la formation des enseignants en Italie. Après sa présentation des principaux modèles, l'auteur conclut en abordant la difficile articulation entre la formation initiale et la formation continue des enseignants.

Enfin, compte tenu de l'ensemble des logiques traversant le champ de l'éducation, le texte de M. Karsenti à propos des technologies de l'information et des communications (TIC) présente quelques expériences réussies susceptibles de se donner à voir dans une perspective d'étalonnage (*bench marking*). Les TIC peuvent mener à la découverte des nouveaux espaces pédagogiques sur le continuum allant du pur enseignement à distance au traditionnel face-à-face élève-enseignant en salle de classe. Voilà sans doute une autre perspective à ne pas négliger mais également à ne pas épouser non plus trop rapidement.

Somme toute, l'ouvrage sous la direction de Lessard et Vaniscotte saura captiver toute personne qui s'intéresse aux dynamiques éducatives et qui est désireuse, tout comme Térence, de s'affranchir de l'esclavage pour mieux aider les élèves au cours du voyage de leur vie.

Bonne lecture!

Bernard Dumouchel

AOUN, Joseph. *Gérer les différences culturelles. Pour communiquer plus efficacement avec les diverses cultures du monde*, Sainte-Foy, Éditions MultiMondes, 2004.

Un document portant sur les différences culturelles ne sera jamais de trop. L'auteur Joseph Aoun fait état de ses multiples voyages et de ses nombreuses années d'expérience à titre d'animateur et de formateur dans des ateliers donnés à des clientèles variées qui s'intéressent à la communication et à la coopération avec diverses cultures. À la suite de cela, il a voulu colliger dans un livre l'ensemble de ces éléments pour en faire bénéficier une clientèle plus large. Axée sur les différences culturelles, l'approche présente des notions dites de base, des techniques, des étapes à suivre dans la gestion de la diversité, des moyens pour y réussir et des réalités concrètes de travail incluant la gestion des équipes multiculturelles.

Le laboratoire de la vie et ses expériences personnelles sont sans doute exploités à bon escient par l'auteur. Si c'est un point fort du document, un détour obligé par des recherches effectuées dans le domaine, et bien sûr par leurs mentions, témoignerait d'une dimension d'érudition s'inscrivant dans la continuité de ceux qui travaillent ou qui ont travaillé dans le même domaine. On trouve de grands raccourcis entre son expérience et les généralisations qu'il en tire. Combler ce vide par les résultats de recherches existantes contribuerait à mieux mettre en évidence pour les lecteurs les tenants et les aboutissants de la question. Il y a donc, d'une part, un *practicum* indéniable, fruit de plusieurs années à titre de formateur, et, d'autre part, des anecdotes bien choisies pour en arriver à des principes. Tout en étant vrais, ceux-ci s'alimentent peu ou pas du contenu du lien à faire entre les deux éléments. La pédagogie de l'anecdote est certes intéressante, mais il faudrait l'agrémenter par des recherches circonstanciées actuelles.

L'auteur rapporte qu'il a longuement cherché en vain un livre qui le fasse pénétrer dans le monde des diverses cultures. Et plus loin, il laisse entendre que, si un tel livre existe – et je dirais, si de tels livres existent – il a échappé à ses recherches. À mon avis, de tels livres ont en effet été publiés. Pensons à ces quelques titres parus en français depuis les dix dernières années : N.J. Adler (1994), *Comportement organisationnel. Une approche multiculturelle*; D.J. Kealey et D.R. Prothroe (1995), *Les collaborations interculturelles : pour une coopération nord-sud plus efficace*; F. Giust-Desprairies et B. Müller (dir.) (1997), *Se former dans un contexte de rencontres interculturelles*; T. Vulpe et autres (2001), *Profil de la personne efficace sur le plan interculturel*; P.E. Deldique (2003), *Les têtes de Turc. Un tour du monde des préjugés sur les peuples*; S. Schneider et J.L. Barsoux (2003), *Management interculturel*. Soulignons aussi le site du Centre d'apprentissage interculturel de l'Institut canadien du service extérieur, consultable depuis 2000. Ce site offre des aperçus culturels de plus d'une centaine de pays. La plus récente mise à jour a eu lieu le 14 avril 2004 (www.dfait-maeci.gc.ca/cfsi-icse/cil-cai/inter-source/list-fr.asp).

Le niveau de vulgarisation de l'ouvrage d'Aoun est intéressant. L'organisation du document à travers les différents chapitres, très succincts d'ailleurs, met en évidence les éléments essentiels. Le texte est facile à lire. L'impression générale est en effet, comme le souligne l'auteur, un format écrit plus définitif des sessions de formation qui ont déjà été données.

Dans un premier temps, ce livre peut être utile à des enseignants ou éducateurs qui s'orientent vers la réalisation de projets internationaux en matière d'éducation ou de projets de coopération – par exemple, des voyages d'étude de groupes d'élèves, des jumelages ou des échanges – ou à des personnes qui veulent voyager à l'étranger ou qui sont en contact avec d'autres cultures dans la société d'accueil. Dans un deuxième temps, les informations dans le texte peuvent être une bonne initiation pour les enseignants et les éducateurs qui s'occupent des classes d'accueil. Dans un troisième temps, enfin, l'enseignant qui compte quelques élèves d'origines diverses dans son cours y trouvera sans doute des pistes d'ordre général. Par contre, les outils de nature plus pédagogique qui permettront d'aller vraiment en profondeur sont à chercher ailleurs; citons à titre d'exemples : J. Demorgon et E.M. Lipiansky (1999), *Guide de l'interculturel en formation*; L. Lafortune et E. Gaudet (2000), *Pour une éducation à la pédagogie interculturelle*; P.R. Dasen et C. Perregaux (2002), *Pourquoi des approches interculturelles en éducation*.

Jean-Claude Desruisseaux

LESSARD, CLAUDE, MARGUERITE ALTET, LÉOPOLD PAQUAY, PHILIPPE PERRENOUD, *ENTRE SENS COMMUN ET SCIENCES HUMAINES. QUEL SAVOIRS POUR ENSEIGNER?* BRUXELLES, DE BOECK, 2004, 277 P.

Cet ouvrage collectif est plus et mieux qu'une vague collection de communications comme on en rencontre souvent : il comporte un fil conducteur; il rend compte d'une écoute mutuelle dans un réseau francophone où Nantes, Sherbrooke, Genève, Rouyn et Ottawa se retrouvent au coude à coude avec Montréal, Québec, Bruxelles et Paris. Le propos concerne la formation la plus adéquate possible à la profession enseignante. Mais il intéresse aussi la conduite du travail en situation. Se situer par rapport aux sciences humaines à partir de la pratique professionnelle a parfois oscillé entre « presque tout », une pratique qui « applique » servilement la théorie psychologique reçue, et « presque rien », le savoir d'expérience, sorte de « sens commun », repoussant aux marges les explorations éclairantes des sciences humaines. On retrouve ici la sensibilité à l'interaction interdisciplinaire entre sciences humaines dont Marguerite Altet faisait l'éloge dans une belle entrevue accordée à *Vie pédagogique*, dans son numéro 122, de février-mars 2002 (voir le chapitre 7). On raccorde directement les sciences de l'éducation à une capacité de mobilisation synonyme de compétence.

Ces contributions évoquent et confirment d'une certaine façon l'analyse que propose Jean-Marc Ferry du sens commun. Pour lui, que nous le voulions ou non, nous voyageons entre une identité narrative, qui tire des conclusions pratiques, de *sens commun*, de cas particuliers et d'histoires exemplaires, et une identité critique, raccordée à l'argumentation scientifique et philosophique de notre époque. Dans un environnement ultra-moderne récent, l'identité critique a été fortement tentée, par scientisme ou positivisme, de disqualifier l'identité narrative avec son sens commun constamment enrichi. Pour sortir de cet « ou bien… ou bien », il faut penser en termes « d'identité reconstructive », critique mais non destructrice du savoir expérientiel et personnel (voir : *Valeurs et normes, La question de l'éthique*, Bruxelles, éd. de l'université de Bruxelles, 2002, chap. 2; *De la civilisation. Civilité, Légalité, Publicité*. Paris, Le Cerf, 2001).

Se pourrait-il que la pleine réception des sciences humaines dans la formation et dans la pratique professionnelle de l'enseignement converge avec cette perspective d'une identité reconstructive relativement imperméable à la démobilisation?

Arthur Marsolais

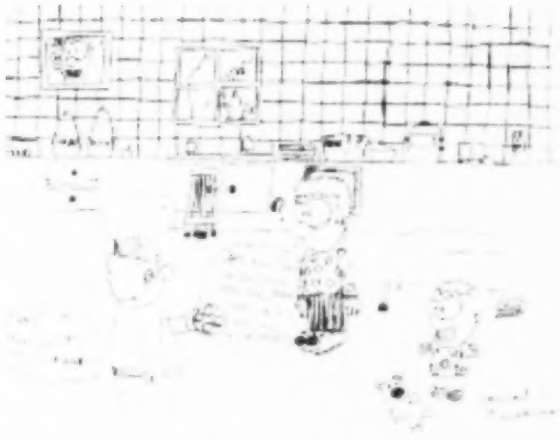
ERRATUM

Dans l'article intitulé *À la mesure de notre héritage*, à la page 49 du n° 136 (septembre-octobre 2005), le nom du concepteur du projet dont il est question aurait dû s'écrire M. Zoran **Krstic**.

Chers lecteurs et lectrices, cette rubrique vous est ouverte. Ne soyez pas égoïstes, faites-nous partager les « bons » mots de vos élèves ou les faits cocasses, absurdes même, dont vous êtes les témoins dans vos classes ou dans l'école. Adressez vos envois à : *Vie pédagogique*, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 600, rue Fullum, 10e étage, Montréal (Québec) H2K 4L1. Sous la direction de Mme Nadine Bourgeois, enseignante d'arts plastiques, les illustrations qui suivent ont été réalisées par des **élèves de l'Académie Ste-Thérèse, de Sainte-Thérèse.**

Rosemarie Houde

« Regarde maman, la madame a un *feu de camp* sur la lèvre! »



Laurent de Marsonneuve

« Ce matin, mon papa m'a fait des muffins *en anglais*! »

Merci beaucoup pour cette belle expérience que j'ai vécue avec *Vie pédagogique*. Participer à ce projet m'a apporté un énorme plaisir et m'a permis de m'améliorer tout au long de l'année, car il était très valorisant et très drôle de créer ces dessins. J'espère que d'autres jeunes pourront un jour participer à cette activité et apprécier ces « histoires de rire »! Travailler pour une revue et savoir que nos dessins seront regardés par plusieurs personnes est une expérience très plaisante. J'espère que mes dessins ont été aimés et que mon aide et mon travail vous ont plu. Merci encore une fois.

Julie Simard
Étudiante en 5e secondaire, à l'école Marcelle-Mallet.

❑ **Abonnement** – ❑ **Changement d'adresse pour les abonnés à l'extérieur du Québec**

Remplir ce coupon en y indiquant, pour un changement d'adresse, votre numéro d'abonné (ou votre ancienne adresse) ainsi que votre nouvelle adresse.

Nom

Prénom

Organisme

Adresse

appartement

B.P. Ville Code postal

Pays

TARIFS (devise canadienne)	**1 AN**	**2 ANS**
Canada (NB/NE/TN)	**23,00 $**	**42,00 $**
Canada (autres provinces)	**21,50 $**	**39,00 $**
Autres pays	**24,00 $**	**45,00 $**

❑ chèque (dollars canadiens) ❑ mandat postal

À l'ordre de : Ministre des Finances

Adresser à : *Vie pédagogique*
Service de la diffusion
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
3220, rue Watt, bureau 101
Sainte-Foy (Québec) G1X 4Z7
CANADA